



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**A PLATAFORMIZAÇÃO DA SOCIEDADE E A RENOVAÇÃO DO ENSINO DE
HISTÓRIA:**

ATUALIZANDO PARA DEIXAR TUDO COMO ESTÁ?

PAULA OTERO DOS SANTOS

BRASÍLIA

2026

PAULA OTERO DOS SANTOS

A PLATAFORMIZAÇÃO DA SOCIEDADE E A RENOVAÇÃO DO ENSINO DE
HISTÓRIA:

ATUALIZANDO PARA DEIXAR TUDO COMO ESTÁ?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília para obtenção do título de Doutora em história.

Linha de Pesquisa: Ideias, Historiografia e Teoria.

Orientador: Prof. Dr. Arthur Oliveira Alfaix Assis.

BRASÍLIA

2026

PAULA OTERO DOS SANTOS

**A PLATAFORMIZAÇÃO DA SOCIEDADE E A RENOVAÇÃO DO ENSINO DE
HISTÓRIA: ATUALIZANDO PARA DEIXAR TUDO COMO ESTÁ?**

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Arthur Alfaix Assis

Universidade de Brasília

Orientador

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schimdt

Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Flávia Florentino Varela

Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Susane Rodrigues de Oliveira

Universidade de Brasília

Prof. Dr. Pedro Eduardo Silva

Universidade de Brasília

(suplente)

Dedico esta tese a todos meus alunos e alunas,
que me ajudaram a enxergar a sala de aula como
um espaço transformador.

AGRADECIMENTOS

Essa jornada acadêmica, marcada por uma pandemia global, uma mudança de país, dois terremotos e um apagão energético, não teria sido possível sem a licença remunerada para estudos concedida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Assim sendo, sou profundamente grata, primeiramente, à Secretaria de Educação do Distrito Federal por ter possibilitado financeiramente que uma professora da educação básica, mãe de duas filhas, realizasse um doutorado.

Às minhas filhas, Helena e Alice, companheiras amorosas nesse longo processo, agradeço profundamente pelo carinho. Como uma boa mãe culposa, peço desculpas pelas ausências e pelos momentos de impaciência. Ao meu companheiro, Guilherme Lambais, agradeço por sempre ter me inspirado com sua dedicação à pesquisa acadêmica e por ter me ajudado a reconhecer a necessidade dos momentos de pausa e também os de dedicação intensa. Meu obrigada estende-se à minha mãe, Vânia Otero, entusiasta do tema desta pesquisa; à minha irmã, Júlia Otero, pelas navegações antropológicas; e a meu pai, Marco Antônio Villela dos Santos, pelos debates sempre instigantes sobre o mundo atual. Incluo aqui José Otávio Nogueira Guimarães, cujo incentivo inicial foi decisivo.

Às minhas amigas, fiéis escudeiras, Marina Nunes, Tahina Diniz, Julianna Marocolo, Lívia Soares, agradeço por estarem sempre presentes mesmo a distância. Aos amigos historiadores e historiadoras, Enos de Souza, Rafael Rosa, Bruna Santana, Scarlett Dantas, Cecília Siqueira, Isabela Oliveira, Daniela Muller, sou devedora do apoio e das conversas sobre história e sobre todo o resto que envolve nossas vidas.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Arthur Alfaix Assis, agradeço pela paciência, leitura atenta e disponibilidade em orientar uma pesquisa sobre ensino de história. Não posso deixar de reconhecer sua orientação precisa, analítica e sempre muito gentil.

*“Se quisermos que tudo permaneça como está,
é preciso que tudo mude.”*

(Giuseppe Tomasi di Lampedusa, *O Leopardo*, 1958).

RESUMO

Esta tese analisa como a plataformização da sociedade tem reconfigurado o ensino de história na educação básica brasileira, com foco nas escolas públicas do Distrito Federal durante o retorno presencial da pandemia em 2021. Combina-se discussão teórica, análise das versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a etnografia escolar e entrevistas semiestruturadas para compreender os efeitos desse fenômeno nas práticas e nos princípios educacionais. A etnografia foi utilizada como forma de conhecimento e de escuta, permitindo captar dimensões não parametrizáveis do cotidiano docente. Os resultados indicam que as plataformas digitais interferem nas formas de se ensinar e aprender História, instaurando novas temporalidades, regimes de visibilidade e modos de relação entre professores, estudantes e conhecimento. Conclui-se que o ensino de história não está apenas se atualizando nos moldes descritos por Wendy Chun, cuja teoria entende “atualização” como o reforço de hábitos digitais em momentos de crise, mas passando por transformações mais amplas, que alteram a maneira como o conhecimento histórico é produzido, mediado e partilhado na escola. Ao situar o ensino de História entre técnica, mediação e experiência, a tese contribui para repensar o papel da escola e do professor na formação de sujeitos críticos em uma sociedade tecnicamente mediada.

SANTOS. Paula Otero dos. A plataformização da sociedade e a renovação do ensino de história: atualizando para deixar tudo como está? Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

Palavras-chave: Plataformização. Ensino de História. Etnografia escolar. BNCC. Pandemia. Pensamento histórico.

ABSTRACT

This thesis analyses how the platformization of society has reshaped History teaching in Brazilian basic education, with focus on public schools in the Federal District during the pandemic return to in-person classes in 2021. It combines theoretical discussion, analysis of the National Common Core Curriculum (BNCC), semi-structured interview, and school ethnography to approach the effects of this phenomenon on educational practices and principles. Ethnography was employed as a way of knowing and as a practice of listening, allowing access to non-parametric dimensions of teachers' everyday practices. The findings show that digital platforms influence how History is taught and learned by introducing new temporalities, regimes of visibility, and modes of relation between teachers, students, and knowledge. The research concludes that History education is not merely updating itself in the terms described by Wendy Chun, who understands "updating" as the reinforcement of habitual digital practices during moments of crisis, but undergoing broader transformations that reshape how historical knowledge is produced, mediated, and shared within the school environment. By situating History teaching between technology, mediation, and experience, this study contributes to rethinking the role of schools and teachers in fostering critical and historically aware subjects in a technically mediated society.

SANTOS. Paula Otero dos. The platformization of the society and the renewal of History teaching: updating to leave everything as it is? 2025. Thesis (PhD in History) – Programa de Pós-Graduação em história, Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

Keywords: Platformization. History teaching. School ethnography. BNCC. Youth. Pandemic. Historical thinking.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. COMPONENTE HISTÓRIA NA PRIMEIRA VERSÃO DA BNCC (2015).....	81
TABELA 2. CRONOLOGIA DAS CRÍTICAS E DAS CRÍTICAS ÀS CRÍTICAS, BNCC HISTÓRIA 1ª VERSÃO.....	88
TABELA 3. RELAÇÃO DOS PROFESSORES ACOMPANHADOS E DETALHES DAS OBSERVAÇÕES E DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	136

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. REGISTRO DAS BUSCAS REALIZADAS NO GOOGLE TRENDS BRASIL PELOS TERMOS “FAKE NEWS” E “DESINFORMAÇÃO”	57
FIGURA 2. REDE DE AGENTES PRIVADOS E SUA CONEXÃO COM A BNCC	72
FIGURA 3. FOTOGRAFIA DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 30.09.2021	139
FIGURA 4. FOTOGRAFIA DO DIÁRIO DE CAMPO DO DIA 16.09.2021.....	141
FIGURA 5. FOTOGRAFIA DO CADERNO DE CAMPO NO DIA 11.11 DE 2021	189
FIGURA 6. FOTOGRAFIA DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 10.11.2021	192
FIGURA 7. CARTILHA PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....	237
FIGURA 8. ENTENDENDO OS PERIGOS DIGITAIS.....	238
FIGURA 9. REFORÇO DE ESTEREÓTIPOS HISTÓRICOS.....	239
FIGURA 10. COMO AS REDES SOCIAIS INFLUENCIAM VOCÊ	240
FIGURA 11. SEUS DADOS, SUA SEGURANÇA	241
FIGURA 12. PENSANDO COMO HISTORIADORES: PASSADOS EM DISPUTA	242
FIGURA 13. PENSAMENTO HISTÓRICO: MAIS CONCEITOS FUNDAMENTAIS	243
FIGURA 14. GUIA PRÁTICO PARA JOVENS PESQUISADORES CRÍTICOS	244
FIGURA 15. REFERÊNCIA E RECURSOS ADICIONAIS	245

LISTA DE SIGLAS

Abraspe	Associação Brasileira dos Sistemas e Plataformas de Ensino
ANPUH	Associação Nacional de história
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEO	<i>Chief Executive Officer</i> (Diretor Executivo)
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de história Contemporânea do Brasil
DF	Distrito Federal
EaD	Educação a Distância
EAPE	Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getulio Vargas
GAFE	<i>Google Apps for Education</i>
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEMED	Núcleo de Estudos Mediterrânicos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAS-UnB	Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PCEM	Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PT	Partido dos Trabalhadores
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SHEG	<i>Stanford History Education Group</i>
STF	Supremo Tribunal Federal
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
UCLA	<i>University of California, Los Angeles</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VR	<i>Virtual Reality</i> (Realidade Virtual)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: QUADRO CONCEITUAL: INTERFACES ENTRE A PLATAFORMIZAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA	27
1.1. Plataformização	33
1.2. Plataformização da sociedade	39
1.3. Plataformização do ensino	42
1.4. Plataformização e o ensino de história	50
CAPÍTULO 2: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA DIRETRIZ CURRICULAR PADRONIZADA	67
2.1. Criação e versões	71
2.2. Parametrização e personalização das aprendizagens	75
2.3. O ensino de história nas versões da Base	80
2.4. Competências e habilidades, tratamento crítico da informação e formação de identidades na última versão (2018).....	93
2.5. O novo currículo de história em movimento no Distrito Federal.....	115
2.6. Demandas do tempo presente.....	118
CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA UMA ETNOGRAFIA DE AULAS DE HISTÓRIA: OBSERVAÇÃO, ESCUTA E INTERPRETAÇÃO	123
3.1. A “caixa-preta” da pesquisa sobre ensino e a etnografia escolar	129
3.2. Procedimentos metodológicos: produção de dados.....	133
3.3. Procedimentos para a análise e o tratamento dos dados	144
CAPÍTULO 4: ALQUIMIA DO ENSINO: AS AULAS DE HISTÓRIA NO DISTRITO FEDERAL.....	150
4.1 Período pandêmico: do isolamento social à retomada gradual do ensino presencial no Distrito Federal	156
4.2. Powerful knowledge	162
4.3. Furando Bolhas para Abordar a Desinformação <i>Online</i>	176
4.4. Revalorização de antigas estratégias: linha cronológica e memorização	185
4.5. A atualização do uso de fontes históricas e a presença de recursos digitais	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
Síntese do percurso e dos resultados	206
Atualizando para deixar tudo como está?	208
REFERÊNCIAS.....	217
APÊNDICES	236
APÊNDICE A: SUGESTÕES DE PRÁTICAS DE ENSINO.	236
APÊNDICE B: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	246
APÊNDICE C: GRAVAÇÕES COM AS IMPRESSÕES PESSOAIS DEPOIS DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE HISTÓRIA	270

APRESENTAÇÃO

Esta tese é fruto da reflexão teórica sobre o ensino de história, associada à minha prática como professora de história da Educação Básica, desde 2007. Ao longo desses anos, atuei em grandes escolas particulares de Brasília e na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Durante o mestrado, dediquei-me à análise das explicações presentes nos livros didáticos sobre o Governo João Goulart e o Golpe Civil-Militar de 1964, indagando-me sobretudo como alguns cine-documentários podiam oferecer uma abordagem multiperspectivada sobre esses eventos. Essa experiência de pesquisa alimentou o meu interesse de continuar refletindo sobre o significado de “explicar história” na Educação Básica.

A partir de segundo semestre de 2018, passei a atuar como coordenadora e formadora na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), em um curso para professores do Ensino Médio que reunia docentes de todas as áreas de conhecimento. O curso era organizado em percursos temáticos e, um específico, Pesquisa e Pensamento Científico, foi palco de muitos debates teóricos entre químicos/físicos e historiadores/sociólogos. Foi nesse ambiente interdisciplinar que aprofundi a reflexão sobre o que significa “pensar historicamente”.

Em 2020, já durante a pandemia e ainda na condição de professora formadora, conduzi oficinas *online* para ajudar os docentes a se adaptarem ao ensino remoto. E assim, a partir dessas experiências acompanhadas pela leitura sobre o ensino de história, iniciei o esboço desta pesquisa.

INTRODUÇÃO

Uma propaganda *online* veiculada em março de 2023 exemplifica possíveis destinos no cenário educacional que esta tese discute. Frequentemente, recebia em meu perfil do *Instagram* um anúncio da *Microsoft* sobre uma ferramenta tecnológica denominada “Progresso de Leitura”, que prometia melhorar a fluência de leitura dos estudantes¹. A recorrência dessas propagandas, provavelmente, era decorrente de minha inserção em uma bolha digital associada a professores. De acordo com a postagem, a ferramenta, isto é, um artefato tecnológico, visava auxiliar os alunos a aprimorarem sua fluência na leitura. Para tanto, deveriam realizar a leitura em voz alta de um trecho específico, fazendo a gravação tanto do vídeo quanto do áudio, e, posteriormente, deveriam enviá-la para o professor. O anúncio enfatizava que a Inteligência Artificial (IA) simplificaria o trabalho do educador ao analisar os erros e as dificuldades dos alunos, oferecendo-lhes soluções personalizadas. Além disso, a ferramenta prometia um benefício adicional para as crianças e para os jovens da educação básica: reduzir o nervosismo e a ansiedade associados à leitura em voz alta na frente dos colegas.

Para os professores de história, essa ferramenta poderia despertar interesse, desde que fossem deixadas de lado as preocupações socioeducacionais que essa ferramenta poderia acarretar, como a desmobilização da luta por turmas menores, que possibilitaria um atendimento mais individualizado por parte dos professores, e a promoção da expressão oral

¹ MICROSOFT EDUCATOR CENTER. **Microsoft, Guia do produto:** Progresso de Leitura. Disponível em: <https://learn.microsoft.com/pt-br/training/educator-center/product-guides/reading-progress/>. Acesso em: 02 mar. 2023.

de crianças e de jovens em público². Contudo, é possível que os professores historiadores se sintam mais desconfortáveis se o foco for deslocado e se for considerado que o artefato tecnológico oferecido pudesse diagnosticar o pensamento histórico dos estudantes. Talvez se tenha a sensação de que, em um futuro próximo, algumas das práticas escolares poderão ser substituídas por ferramentas pedagógicas programadas por empresas internacionais, sem a participação direta dos docentes envolvidos em sua utilização.

Esse breve caso despertou minha curiosidade investigativa, pois a ferramenta oferecida pela Microsoft permitia o vislumbre de certa tendência educacional, presente inclusive na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ideia de inovação associada à defesa da personalização das aprendizagens. Este exemplo me ajudou a focalizar o tema da pesquisa em torno do fenômeno da plataformização e suas possíveis consequências educacionais, incluindo a história escolar.

No século XXI, termos como “personalização”, “protagonismo”, “autonomia”, “flexibilidade” e “individualidades” vêm ganhando cada vez mais destaque na reflexão sobre educação. Contudo, em um sistema de ensino universal como o brasileiro, com problemas de investimento público e baixa valorização social e financeira da profissão docente, é difícil acreditar que esse “olhar personalizado” ficará a cargo dos professores com os ajustes essenciais, como turmas reduzidas e tempo de planejamento. Nesse contexto, despontam algumas possibilidades: ou a sobrecarga laboral dos professores em função de novas demandas, ou a abertura da educação básica pública às plataformas educacionais comerciais, ou ainda, a combinação dessas duas situações. No Brasil, atualmente, essas tendências já são visíveis. Em uma sociedade plataformizada, abre-se uma janela de oportunidades, pois, supostamente, os algoritmos das plataformas conseguiriam minerar e parametrizar dados para recomendar atividades, vídeos, testes gamificados e jogos de forma “personalizada”. Vale lembrar que essas atividades recomendadas podem ter sido elaboradas por humanos ou, em muitas vezes, tiveram como base o trabalho humano, especialmente o feminino, já que as professoras representam grande parte do corpo docente nacional na Educação Básica³.

² Para aprofundar a discussão sobre o tamanho das turmas e a aprendizagem, ver: BLATCHFORD, P.; RUSSELL, A. **Rethinking class size: the complex story of impact on teaching and learning**. London: UCL Press, 2020.

³ A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico elaborou algumas diretrizes sobre IA e educação. Em uma delas, consta a afirmação de que “ferramentas adaptativas baseadas em IA podem ajudar a

Em torno da percepção de que estamos diante de um momento de transformações e transitoriedades na educação é que recorro à epígrafe da tese, a famosa citação de Lampedusa: “Se quisermos que tudo permaneça como está, é preciso que tudo mude”. No caso da obra *O Leopardo*, a transição relacionam-se à moderna formação do estado nacional italiano e à forma como uma aristocracia siciliana deveria agir para não perder totalmente antigos privilégios. A frase é dita pelo jovem Tancredi, representando um espírito de modernização, vale dizer, controlada, ao seu tio Dom Fabrizio, último herdeiro do grande feudo *Donnafugata*, na Sicília.

Na presente tese, a citação vale como um gancho para pensar sobre a equação do que fica e o que muda na educação, no contexto atual. Vivencia-se, afinal, uma transformação efetiva ou uma reconfiguração aparente, meramente cosmética do estado das coisas? E como isso interfere no ensino de história? Mais ou menos como Lampedusa foi acusado de um certo conservadorismo e fascínio por uma cultura aristocrática em declínio, esta pesquisa pode ser vista como uma realização marcada por certa desconfiança em relação às novas propostas para a educação. Se, no romance de Lampedusa, o que está em jogo é a permanência dos privilégios sob a aparência da mudança, atualmente se assiste a um processo semelhante àquele que Tancredi parecia ter em mente: sob a retórica da inovação e da transformação digital na educação, escondem-se formas de continuidade e aprofundamento de desigualdades, agora mediadas por plataformas.

É nesse contexto que se insere o tema da presente tese: como as transformações desencadeadas pela plataformização da sociedade estão afetando o ensino de história? Esta indagação orienta os objetivos e as hipóteses que se seguem. A pesquisa configura-se como uma investigação historiográfica que mobiliza a etnografia como estratégia metodológica para compreender práticas de ensino de história em um contexto historicamente situado. O trabalho de campo foi realizado em 2021, em uma escola pública do Distrito Federal, período marcado pela adoção do ensino híbrido no contexto da pandemia de COVID-19, quando as atividades presenciais eram gradualmente retomadas, mas ainda sob restrições. Nesse sentido, a etnografia não é tomada como um fim em si mesma, mas como um meio de produção de fontes

acompanhar o progresso dos estudantes e identificar onde eles precisam de auxílio ou onde se destacam. Elas podem auxiliar os professores oferecendo um ensino mais personalizado e permitindo aos alunos maior autonomia e engajamento sob a supervisão do docente” (OCDE–EDUCATION INTERNATIONAL. **Opportunities, Guidelines and Guardrails on Effective and Equitable Use of AI in Education**. Paris: OECD Publishing, 2023).

e de análise de práticas que permitem historicizar o ensino de História em uma conjuntura específica, atravessada por transformações nas formas de ensinar e aprender. É nesse contexto de ensino híbrido, marcado pela intensificação do uso de plataformas digitais, que emerge o problema central desta pesquisa.

O objetivo principal da pesquisa foi compreender os efeitos da plataformização nas práticas e princípios educacionais, com especial atenção ao ensino de história. Para isso, a investigação combinou análise da literatura sobre o ensino de história no contexto indicado, o estudo do fenômeno da plataformização e o exame das diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, foram observadas aulas de história em escolas públicas do Distrito Federal, localizadas nas Regiões Administrativas de Sobradinho, Ceilândia e Samambaia, bem como realizadas entrevistas semiestruturadas com alguns dos professores cujas aulas foram observadas, o que possibilitou um olhar mais próximo das práticas docentes em contextos concretos.

Para conseguir compreender o fenômeno da plataformização na sua aplicação à educação, foi necessário, em um primeiro momento, dominar os termos que lhe são comumente associados. A partir de uma concepção mais ampla de plataformização, abordada no capítulo 1, foi possível compreender como esse fenômeno impactou o debate público e influenciou as diferentes versões da BNCC. Buscou-se entender, também, de que modo o ensino de história vem sendo mobilizado para enfrentar desafios contemporâneos, como a desinformação nas redes e o radicalismo juvenil online, e em que medida as plataformas, sejam elas de mídia social, educacionais ou de divulgação de conteúdo, têm interferido nas formas de ensinar e aprender história entre as juventudes. A pesquisa também procurou compreender os sentidos atribuídos pelos professores ao retorno presencial em agosto de 2021 no momento de arrefecimento da pandemia⁴. Por fim, interessou investigar como se constrói, nas práticas docentes e na própria BNCC, a crítica às informações disseminadas nas redes, considerando as implicações desse gesto no ensino de história e na formação de sujeitos críticos.

⁴ A Organização Mundial da Saúde declarou, em 5 de maio de 2023, o fim da COVID-19 como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (Public Health Emergency of International Concern – PHEIC), status que estava em vigor desde 30 de janeiro de 2020. Tal decisão não implica o desaparecimento da doença, mas indica uma transição para uma fase de gestão mais rotineira pelos sistemas de saúde.

O diálogo com pesquisas no campo das mídias digitais e tecnologias revela pressupostos interdisciplinares, mas compartilha da ideia de que “a história, enquanto disciplina, talvez seja a que mais se desafiou a pensar sobre as transformações nas sociedades”⁵. De fato, a disciplina de história ajuda a enxergar a complexidade de movimentos de ruptura e a permanência na sociedade, inclusive em relação à maneira como aprendemos e como ensinamos. Assim sendo, a pesquisa partiu especialmente de duas hipóteses iniciais que refletem essa tensão entre mudança e permanência, presentes na epígrafe.

A primeira hipótese pressupõe que a plataformização do ensino não se restringe ao simples uso de plataformas digitais para Educação a Distância (EaD), ensino mediado por tecnologia ou facilitação de atividades educacionais. Trata-se, na verdade, de um fenômeno mais profundo relacionado à própria ideia de plataformização da sociedade. Sob esse olhar ampliado e social, é possível notar que a plataformização da sociedade afeta significativamente, por exemplo, dinâmicas presenciais na sala de aula. Essa hipótese foi confirmada com as observações de aulas de história, em que se notou a incorporação e a discussão crescente sobre os conteúdos provenientes das redes sociais nas salas de aula, o uso frequente de recursos digitais como vídeos do YouTube, os desafios à liberdade de cátedra ocasionados pela gravação não autorizada de aulas e pela exposição de professores e a atualização contínua dos debates históricos em decorrência da exposição a novos temas e às abordagens digitais.

A segunda hipótese propõe que, apesar de tais mudanças, a renovação do ensino de história, impulsionada pelo fenômeno da plataformização, seguiu predominantemente uma lógica conservadora, sintetizada na fórmula “atualizar para deixar tudo como está”⁶ proposta por Chun para pensar as novas mídias. Essa hipótese não foi totalmente confirmada, pois, ao longo da pesquisa, foi possível concluir que para a educação em geral a plataformização tende a operar justamente nesse registro descrito por Chun: uma atualização conservadora, que mantém intactas as estruturas precárias da escola pública e aprofunda o seu processo de sucateamento. A abertura para a entrada de interesses comerciais não foi acompanhada por soluções estruturais efetivas, deixando inalterados problemas como a condição física das

⁵ NICODEMO, Thiago Lima; ROTA, Alesson Ramon; MARINO, Ian Kisil. **Caminhos da história Digital no Brasil**. São Paulo: Milfontes, 2022, p. 9.

⁶ CHUN, Wendy Hui Kyong. **Updating to remain the same: habitual new media**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2016.

escolas (climatização e contenção de ruídos); a quantidade de alunos por turma⁷; a elevada carga horária do professor em sala, com pouco tempo para planejamento; a baixa remuneração dos docentes; o número significativo de contratos temporários; e a precarização da formação universitária inicial refletida, por exemplo, na alta proporção de matrículas de licenciatura em EaD (67%, em 2023)⁸.

No entanto, quando olhamos nomeadamente para o ensino de história, a hipótese de uma atualização conservadora sob a égide da plataformização perde força. Diferentemente do que parece estar ocorrendo no conjunto da educação básica, o ensino de história vem sendo tensionado por mudanças mais complexas, que tocam diretamente nas formas de pensar historicamente. Aqui, a plataformização não apenas atualiza práticas, mas interfere na própria constituição do pensamento histórico. Podemos recorrer à perspectiva de Sam Wineburg, para quem pensar historicamente não é natural, exigindo uma coreografia cognitiva muito peculiar⁹. Essa coreografia tem sido abalada pela plataformização da sociedade. A lógica dominante das plataformas dificulta ainda mais esse exercício cognitivo; por exemplo, o *scroll* infinito das redes sociais quebra um fluxo lógico diacrônico dos eventos e dificulta a contextualização dos acontecimentos. A necessidade de captar constantemente a atenção estimula um pensamento mais simplista e fortemente emocional (binário, entre o certo e o errado), prejudicando a multiperspectiva e abordagens multifatoriais dos eventos. Adicionalmente, pode ser destacado o enfraquecimento da confiança entre professor e aluno, intensificado por um clima persecutório gerado por gravações não autorizadas em ambiente escolar e pelo respectivo compartilhamento dessas nas redes sociais, ou pela introdução de formas avaliativas que sobrevalorizam a padronização e a parametrização (como o *Google Forms*).

O retorno presencial em 2021 revelou também os efeitos de uma dependência tecnológica consolidada durante o início da pandemia. Crises tendem a congelar certas

⁷ Na escola de Ceilândia e de Samambaia havia a preocupação com o retorno completo do regime presencial, pois havia turmas com mais de 45 alunos matriculados.

⁸ Segundo levantamento feito pelo Sindicato dos Professores do DF, por meio da Lei de Acesso a Informação, em 2023, 65% dos professores da rede pública vigoravam sob regime de trabalho temporário. Cf. CORREIO BRAZILIENSE. Professores temporários são mais da metade dos contratados na rede pública do DF. **Correio Braziliense**, Brasília, 25 jul. 2023. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Apresentação Censo da Educação Superior 2023**. Brasília: INEP, 2023.

⁹ WINEBURG, Sam. **Historical Thinking and other Unnatural Acts**. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

trajetórias: aquilo que, em condições ordinárias, seria apenas uma possibilidade entre outras, transforma-se em caminho dominante. Nas escolas observadas, essa dinâmica ficou evidente: o uso de plataformas, formulários, ambientes de tarefas e rotinas digitais manteve-se mesmo quando já não era necessário. Os professores, embora críticos, passaram a incorporar parte desses dispositivos como hábitos pedagógicos, tanto por economia de tempo quanto pelas expectativas institucionais sobre padronização e controle. Esse fenômeno conversa diretamente com a interpretação de Chun, para quem as crises não rompem hábitos, mas os atualizam, consolidando-os sob a aparência de mudança. A Covid-19 produziu novos gestos pedagógicos — enviar trabalhos por plataformas, registrar presença digital, avaliar por meio de testes automatizados — que permaneceram após o retorno presencial, não somente por escolha, mas por uma conjugação entre hábito e exigências institucionais. Assim, a pandemia criou uma espécie de sobrevida dos aplicativos educacionais: mesmo quando não resolvem problemas pedagógicos, permanecem como infraestrutura naturalizada do trabalho docente

Logo, para antecipar uma resposta ao subtítulo da pesquisa (*atualizando para deixar tudo como está?*), respondo: sim e não. Sim, se considerarmos os efeitos da plataformização sobre a educação básica em sentido amplo, marcada pela introdução de tecnologias digitais que, apesar do discurso de inovação, reiteram estruturas precárias da escola pública. E não, quando se trata especificamente do ensino de história, cujas transformações, impulsionadas pela lógica das plataformas, atingem a própria forma de construir sentido sobre o passado, de organizar temporalidades e de pensar historicamente.

De modo a responder e desenvolver as hipóteses levantadas, a tese foi organizada em cinco capítulos. No Capítulo 1, QUADRO CONCEITUAL: INTERFACES ENTRE A PLATAFORMIZAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA, são apresentados os principais conceitos que sustentam a tese, organizados de forma a conduzir o leitor de uma abordagem mais ampla, centrada na plataformização até uma mais específica, voltada para o ensino de história. Para além de uma discussão conceitual, o capítulo busca também historicizar o fenômeno da plataformização, situando sua emergência, consolidação e difusão no interior das transformações recentes da sociedade contemporânea. A construção desse encadeamento conceitual, com base em Djick, Poell e Waal¹⁰, permite compreender a plataformização não

¹⁰ DIJCK, J. Van; POELL, T.; WAAL, M. de. **The platform society**: public values in a connective world. New York: Oxford University Press, 2018

apenas como a adoção de tecnologias digitais, mas como um fenômeno que atravessa regimes de produção, circulação e controle do conhecimento, afetando políticas públicas, práticas docentes e formas de pensar o ensino. O capítulo está estruturado em quatro seções principais. A primeira discute o conceito de plataformização e a segunda, o da plataformização da sociedade. Em seguida, aprofunda-se na plataformização da educação, abordando suas implicações político-econômicas e institucionais. A quarta seção propõe uma leitura da plataformização em associação com o ensino de história, em que é apresentada uma reflexão sobre seus desafios atuais, especialmente o ecossistema da desinformação e as bolhas virtuais. Com isso, o capítulo oferece o pano de fundo conceitual necessário para a formulação da primeira hipótese da tese: a de que a plataformização ultrapassa o uso instrumental de tecnologias e opera como um regime social que se infiltra e reconfigura a produção do conhecimento escolar, inclusive nas formas como se ensina e se aprende história.

No Capítulo 2, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA DIRETRIZ CURRICULAR PLATAFORMIZADA, foi reconstruído o processo de elaboração das três versões da BNCC, considerando alguns debates que cada uma suscitou em um momento já marcado pela plataformização da sociedade. A análise evidenciou que a construção da política curricular ocorreu sob forte influência de lógicas técnico-gerenciais, o que reforça a primeira hipótese da tese: a de que a plataformização ultrapassa o uso de tecnologias, tecendo-se por entre as formas de produção e de circulação do conhecimento, inclusive na formulação de políticas educacionais. O capítulo se organiza em torno de cinco partes principais. Na primeira, examina-se a criação e as versões da BNCC. Na segunda, discute-se o modo como a plataformização afeta a política curricular. A terceira seção aprofunda a análise do ensino de história nas versões da BNCC. A quarta seção, aborda a atualização, tendo como parâmetro a Base, do currículo do Ensino Médio no Distrito Federal. Por fim, a quinta parte analisa as demandas do tempo presente para o ensino de história.

Uma conclusão importante dessa análise, que pode já ser antecipada, é a seguinte: no âmbito da educação básica em geral, a BNCC operou dentro de uma lógica de atualização conservadora, em que se introduzem novidades discursivas sem que se alterem as estruturas históricas da escola pública, o que confirma parcialmente a segunda hipótese. Além disso, observou-se que a BNCC incorporou demandas do tempo presente, como o combate à desinformação, o estímulo à cidadania e ao pensamento crítico. No entanto, essa incorporação ocorreu sob a mesma racionalidade conservadora que, apesar do discurso de inovação,

preserva estruturas tradicionais e se mantém pouco articulada aos saberes docentes, às especificidades da disciplina e aos desafios concretos da prática em sala de aula. No caso específico do ensino de história, a convocação ao tempo presente aparece diluída em competências genéricas, sustentadas por uma terminologia excessivamente ampla, que muitas vezes evita nomear categorias e conceitos caros à disciplina. Esse movimento de padronização também se materializa em dispositivos como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que passou a exigir o alinhamento explícito às competências e habilidades da BNCC. Nos editais recentes, as editoras devem apresentar sequências didáticas estruturadas a partir desses códigos, frequentemente disponibilizadas em plataformas digitais, o que reforça a parametrização das práticas pedagógicas. Essa tendência também se fez presente na atualização do currículo do Ensino Médio no Distrito Federal, que, embora tenha promovido ajustes formais em consonância com a BNCC, pouco avançou no enfrentamento dos desafios reais da prática docente e da formação crítica dos estudantes. Com isso, o capítulo dialoga com a segunda hipótese da pesquisa, ao evidenciar que a plataformização da educação funcionou, também no currículo, como um processo conservador que atualiza o discurso sem modificá-lo substancialmente. Desse modo, o capítulo aborda como a plataformização contribuiu para uma atualização mais formal e discursiva, em que mudanças no vocabulário pedagógico não foram guiadas por um reconhecimento mais consistente da especificidade do campo da história no currículo escolar.

Para delinear melhor a especificidade do ensino de história, recorri a uma pesquisa de campo, cuja metodologia é apresentada no Capítulo 3, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA UMA ETNOGRAFIA DE AULAS DE HISTÓRIA: OBSERVAÇÃO, ESCUTA E INTERPRETAÇÃO. O capítulo foi estruturado em três partes: (1) a discussão sobre a etnografia escolar como abordagem possível para investigar o ensino de história; (2) os procedimentos de produção dos dados, com base na observação não participativa de 160 horas de aulas em escolas públicas do Distrito Federal e na realização entrevistas semiestruturadas com os professores cujas aulas foram observadas; e (3) os procedimentos de análise, orientados pela análise temática. A etnografia foi mobilizada não apenas como técnica, mas como perspectiva teórica, permitindo acessar camadas situadas, subjetivas e não padronizáveis da experiência escolar. A escolha por essa abordagem possibilitou observar de perto as "bricolagens intelectuais" mobilizadas pelos docentes, suas "expressões mobilizadoras" e as formas como professores e alunos dialogam sobre o uso das tecnologias digitais no cotidiano. Ao evidenciar que o ensino de história não se resume ao que

está prescrito em currículos ou documentos normativos, mas se realiza em práticas atravessadas por permanências e adaptações criativas, o capítulo dialoga com as hipóteses da tese, ao mostrar que os efeitos da plataformização sobre o ensino não operam de forma linear ou uniforme. Esses efeitos atravessam as formas de pensar e ensinar história e também são reconfigurados por práticas concretas, muitas vezes alternativas às lógicas do currículo e da literatura acadêmica.

Dando continuidade à trajetória analítica iniciada no Capítulo 3, em que foram apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo, o Capítulo 4, A ALQUIMIA DO ENSINO: AS AULAS DE HISTÓRIA NO DISTRITO FEDERAL, concentra-se na análise do cotidiano observado nas aulas de história. O foco recai sobre as dinâmicas de sala de aula, buscando compreender como a plataformização da sociedade se manifesta concretamente no cotidiano do ensino de história. O capítulo dialoga com as duas hipóteses centrais da tese: por um lado, reforça a ideia de que a plataformização não se restringe ao uso de tecnologias, mas atravessa modos de produzir conhecimento e organizar a vida escolar; por outro, questiona a suposição de que essas mudanças operam exclusivamente sob uma lógica conservadora, ao destacar formas situadas de resposta, apropriação e criação por parte dos professores. A análise parte de um breve histórico das aulas de história no Distrito Federal durante o período pandêmico e se organiza a partir de duas frentes: (1) categorias teóricas da literatura sobre ensino, como a noção de *powerful knowledge*; e (2) categorias formuladas a partir do contato direto com os docentes. Entre essas, destaca-se a expressão “furando bolhas”, que sintetiza estratégias de escuta e diálogo com os repertórios digitais dos estudantes; a revalorização de recursos didáticos já conhecidos, como a cronologia e os dispositivos mnemônicos; e o uso de fontes por meio de materiais audiovisuais disponíveis online. Essas categorias, ao organizar a análise, evidenciam os sentidos atribuídos pelos próprios professores à sua prática, revelando espaços de resistência e reinvenção frente aos efeitos da plataformização – em diálogo direto com as hipóteses da tese.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, retomo os principais argumentos da tese à luz das hipóteses formuladas, articulando as análises dos capítulos anteriores para refletir sobre os efeitos da plataformização no ensino de história. A partir da noção de atualização como interação entre hábito e crise, discuto em que medida as mudanças observadas indicam não apenas adaptações formais, mas transformações mais profundas nas relações entre técnica, saber e juventude. Em diálogo com autores como Chun, Hui, Cuesta e Smith, argumento que

as práticas docentes analisadas apontam para reconfigurações ontológicas e epistêmicas do ensino de história.

Ao final do trabalho, os APÊNDICES reúnem duas seções: (1) Proposta didática e (2) Documentação de campo. Voltadas para o ensino médio, a proposta didática foi elaborada como forma de agradecimento e contrapartida ao financiamento concedido pela SEEDF e dialoga com a tese e com sua bibliografia. É uma cartilha *Redes Sociais: desafios para jovens estudantes*, que articula o fenômeno da plataformização da sociedade com questões teóricas sobre o pensamento histórico, tomando como referências centrais o livro *The big six: historical thinking concepts* (Peter Seixas & Tom Morton)¹¹ e os materiais do antigo *Stanford History Education Group*, hoje *Digital Inquiry Group*¹². Ainda nos APÊNDICES, a seção “Documentação de campo”, por sua vez, disponibiliza as transcrições das entrevistas realizadas com os professores chamados de A, B e C, o professor D. declinou, e dos áudios gravados logo após as observações das aulas de história. Esses áudios contêm impressões registradas durante o trajeto de retorno para casa, conforme orientação metodológica proposta por Débora Diniz, que destaca o valor de captar percepções ainda não sistematizadas. Esses materiais complementam a abordagem etnográfica ao oferecerem uma dimensão adicional do trabalho de campo, preservando a temporalidade e a espontaneidade das observações. Assim, a documentação de campo funciona como uma dobradiça entre teoria e prática: de um lado, materializam no cotidiano escolar as discussões, por exemplo, sobre plataformização, pensamento histórico e *powerful knowledge*; de outro, ampliam o horizonte empírico da investigação.

É a partir desse entrelaçamento que se abre o caminho para encerrar esta introdução, situando o lugar desta pesquisa no campo do ensino de história. Ao realizar observações de sala de aula no retorno presencial durante a pandemia, em um momento desafiador e metodologicamente pouco explorado, esta tese oferece uma contribuição empírica rara, centrada nas dinâmicas concretas de professores de história e estudantes. Ao mesmo tempo, propõe um deslocamento teórico ao analisar a BNCC a partir do conceito de plataformização. Entre o chão da escola e as diretrizes curriculares, a pesquisa buscou uma compreensão mais situada sobre a história escolar. Nesse sentido, trata-se de um trabalho que se insere na história

¹¹ SEIXAS, Peter; MORTON, T. **The big six: historical thinking concepts**. Toronto: Nelson Education, 2013.

¹² Cf. INQUIRY GROUP. **History**. Disponível em: <https://inquirygroup.org/history>. Acesso em: 3 jun. 2025.

do ensino de história, em diálogo com uma tradição já consolidada, mas ainda em processo de afirmação no interior da disciplina histórica. Diferentemente de abordagens centradas nos livros didáticos, mobilizo aqui um conjunto de fontes do tempo presente, como a BNCC, o Currículo em Movimento do Distrito Federal, entrevistas com professores e observações etnográficas realizadas em aulas de história durante a pandemia, em 2021, tomadas como registros situados de práticas, experiências e modos de produzir e ensinar o conhecimento histórico em condições específicas. Ao tratá-las como fontes históricas, a pesquisa se aproxima do campo da história do tempo presente e busca historicizar a reconfiguração do ensino de história em meio à plataformização forçada.

Nesse percurso investigativo, a pergunta “por que ensinar história hoje?” esteve sempre presente. O fenômeno da plataformização nos leva a revisitar respostas consagradas – sobretudo a defesa de Peter Lee de que ignorar História é ser ignorante e a ênfase de Jörn Rüsen no papel do ensino de História na constituição de sentido sobre a experiência temporal. Longe de ser mero pano de fundo, esse ambiente, regido por algoritmos que privilegiam velocidade e engajamento, por vídeos de 30 segundos e por *timelines* em que memes convivem com revisionismos conspiratórios, embaralhamentos cronológicos e campanhas de desinformação, redefine a maneira como adolescentes constroem narrativas sobre o passado¹³. É nesse cenário que o ensino de história se reafirma não como transmissão de conteúdos, mas como prática de mediação crítica, capaz de oferecer ferramentas para interpretar o tempo, produzir sentido e disputar narrativas em um ambiente marcado pela aceleração e pela fragmentação. Em vez de respostas definitivas, esta tese constrói caminhos teórico-metodológicos para enfrentar os desafios contemporâneos e reafirmar a pertinência da disciplina diante das recorrentes previsões de obsolescência¹⁴.

¹³ Ver LEE, P. Por que ensinar história? **Educar em Revista**, n. 42, 2011; RÜSEN, J.; SCHMIDT, M. A. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba [Paraná]: UFPR, 2010.

¹⁴ Ver: LEAL, Bruno. Novo estudo da Microsoft sugere que historiadores podem ser substituídos? **Café História**, 1º ago. 2025. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/novo-estudo-microsoft-historiadores>. Acesso em: 24 set. 2025.

CAPÍTULO 1

Quadro conceitual: interfaces entre a plataformização e o ensino de história

Nos debates acadêmicos e midiáticos sobre tecnologia relacionada à internet, tornou-se quase senso comum a narrativa de que passamos de um deslumbre com a chamada sociedade da informação e com as possibilidades de democratização do conhecimento nos primórdios do acesso à internet, para um momento que suscita mais desconfiança e cuidado. Nos anos 1990 e 2000, predominavam leituras entusiastas, que viam na rede um espaço de colaboração e de ampliação do acesso ao saber¹⁵. A partir da segunda década do século XXI, no entanto, o olhar sobre as plataformas tornou-se mais cauteloso, diante de questões como vigilância, extração de dados e controle algorítmico¹⁶.

Ideia importante para essa tese, a noção de plataforma, trafegou bem por esses dois momentos. De uma ideia de plataformas e aplicativos que facilitariam nossas vidas, incluindo

¹⁵ Ver: CASTELLS, Manuel. **The Rise of the Network Society**. Oxford: Blackwell, 1996; LÉVY, Pierre. **Cyberculture**. Paris: Odile Jacob, 1997; RHEINGOLD, Howard. **The Virtual Community**. Cambridge, MA: MIT Press, 1993; BENKLER, Yochai. **The Wealth of Networks**. New Haven: Yale University Press, 2006; O'REILLY, Tim. **What is Web 2.0?** O'Reilly Media, 2005.

¹⁶ Ver: VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The Platform Society: Public Values in a Connective World**. Oxford: Oxford University Press, 2018; ZUBOFF, Shoshana. **The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power**. New York: PublicAffairs, 2019; CHUN, Wendy Hui Kyong. **Updating to Remain the Same: Habitual New Media**. Cambridge, MA: MIT Press, 2016; CHUN, Wendy Hui Kyong. **Control and Freedom: Power and Paranoia in the Age of Fiber Optics**. Cambridge, MA: MIT Press, 2006; FUCHS, Christian. **Social Media: A Critical Introduction**. London: Sage, 2014; HAN, Byung-Chul. **Infocracia: digitalização e a crise da democracia**. Petrópolis: Vozes, 2022; CRARY, Jonathan. **24/7: Late Capitalism and the Ends of Sleep**. London: Verso, 2018.

a vida de professores, ela começou a ser utilizada também como instrumento analítico para estudar vigilância, manipulação, descumprimento dos direitos autorais e numa perspectiva mais ampla, ameaças à democracia e à educação pública. Assim, a palavra que apontava para o futuro com a simplificação de aspectos da vida cotidiana passou a evocar passados históricos, seja ele o capitalismo monopolista, pensado por Lênin, para um “capitalismo ultramonopolista” ou até do novo feudalismo com o conceito de tecnofeudalismo de Yanis Varoufakis¹⁷. Não compete a esta pesquisa determinar se o capitalismo tal como existiu morreu ou não; cumpre apenas apontar que o uso do termo *plataforma* e suas derivações indicam horizontes de futuro distintos e, simultaneamente, realça a centralidade da história, como disciplina e como relato do passado, ao proporcionar vocabulário, raciocínios diacrônicos e sincrônicos, ou seja, um referencial para mapear as mudanças do presente.

A palavra “plataforma” hoje encapsula posições divergentes sobre nossa relação com a internet. A inflexão de sentido que sofreu é acompanhada pela metamorfose de outros termos como “flexibilidade” e “autonomia”, discutidos no capítulo sobre a BNCC, além de “nuvem”, “conteúdo”, “amigo” e “engajamento”, cujos contornos se redesenham à medida que a cultura digital avança. É sintomático, por exemplo, que já se conclame uma “rebelião nas nuvens”¹⁸ sem qualquer conotação apologética cristã, sinal de como metáforas tecnológicas se deslocam continuamente e passam a operar em novos campos de sentido. Logo, para que se parta de um entendimento mútuo, uma apresentação dos conceitos mais mobilizados na pesquisa foi articulada neste capítulo. O livro de *The Platform Society: public values in a connective world* dos pesquisadores José Van Dijck (Universidade de Utrecht), Thomas Poell (Universidade de Amsterdã) e Martijn de Waal (Universidade de Amsterdã) foi central para o mapeamento inicial do conceito, o que foi feito buscando uma estratégia epistemológica que não envolvesse recorrer a termos de significado ainda mais amplo como “internet” ou “redes digitais”¹⁹.

¹⁷ Cf. VAROUFAKIS, Yanis. **Tecnofeudalismo: o que matou o capitalismo**. 1. ed. São Paulo: Planta do Brasil, 2025; LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

¹⁸ Varoufakis também mobiliza os termos capital-nuvem; servos das nuvens, proletários das nuvens. Para explicar a ideia de uma rebelião nas nuvens, o economista grego afirma que poderiam ocorrer vários tipos de “mobilização na nuvem”, como a pausa de um dia dos trabalhadores da Amazon acompanhada pelo boicote online ao site da empresa também por um dia.

¹⁹ VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The Platform Society: Public Values in a Connective World**. Oxford University Press, 2018.

Os conceitos aqui apresentados foram organizados em torno da noção de plataformização com reflexões sobre suas mobilizações na educação e no ensino de história. Para isso, dois campos de pesquisa tornaram-se essenciais: a) os estudos sobre as novas mídias digitais (*new media studies*); e b) o campo acadêmico do ensino de história que engloba as contribuições da Teoria e da Filosofia da história.

a) Estudos sobre as novas mídias digitais (*new media studies*): domínio acadêmico das novas mídias digitais, em geral, constituído por análises críticas e reflexivas das tecnologias digitais, de seus efeitos na sociedade, na cultura e na política, bem como das formas como essas são desenvolvidas, aplicadas e regulamentadas. Uma ampla gama de disciplinas está envolvida nos estudos digitais, como Ciência da Computação, Sociologia, Comunicação, Antropologia, Psicologia, Filosofia, história e outras. Os pesquisadores desses campos examinam o papel que dispositivos digitais, plataformas, aplicativos, mídias sociais, jogos eletrônicos, inteligência artificial, *big data* e outras tecnologias emergentes estão desempenhando em nossas vidas diárias²⁰. Para a pesquisa, dois livros foram essenciais no arcabouço teórico da pesquisa: *The Platform Society* e *Updating to Remain the Same*²¹.

b) Campo do ensino de história: engloba as contribuições da Teoria e da Filosofia da história. No Brasil, a pesquisa sobre o ensino de história ganhou força com o processo de redemocratização, a partir dos anos 1980, marcado pelo fim dos Estudos Sociais e valorização dos conhecimentos específicos de História e de Geografia e pelo crescimento das pesquisas de Pós-Graduação²². A área é ampla e, historicamente, tem contemplado pesquisas sobre livros didáticos, diretrizes curriculares, estratégias de ensino, cultura escolar e a própria história do ensino de história.

²⁰ Cf. KROKER, Arthur; KROKER, Marilouise. (Eds.). **Critical digital studies**: a reader. 2. ed. Toronto: University of Toronto Press, 2013; FUCHS, C. **Social Media**: a critical introduction. Los Angeles: SAGE, 2014; BOYD, Danah. **It's complicated**: the social lives of networked teens. New Haven: Yale University Press, 2014.

²¹ DIJCK, J. Van; POELL, T.; WAAL, M. de. **The platform society**: public values in a connective world. New York: Oxford University Press, 2018. CHUN, Wendy Hui Kyong. **Updating to remain the same**: habitual new media. Cambridge, MA: The MIT Press, 2016.

²² ABUD, K. M. A guardião das tradições: a história e o seu código curricular. **Educar em Revista**, n. 42, p. 163–171, dez. 2011.

Especialmente a partir dos anos 1990, investigações sobre a cognição histórica procuraram se afastar de referenciais da Pedagogia e da Psicologia da aprendizagem, propondo uma “referência à própria epistemologia da história”²³. Essa área dentro das pesquisas sobre ensino de história, denominada Educação Histórica, está presente em diversos países, notadamente na Inglaterra, em Portugal, no Canadá e no Brasil²⁴. Nesses países, há diferenças teóricas sobre o aprendizado histórico²⁵, como explica, de forma resumida, Éder Cristiano de Souza. Ao longo das discussões sobre o ensino de história, a partir das décadas de 1970 e 1980, destacaram-se duas vertentes principais: a britânica, de orientação epistemológica, centrada na aprendizagem dos conceitos estruturantes do pensamento histórico, e a alemã, de ênfase formativa, voltada ao desenvolvimento da consciência histórica, esta última amplamente incorporada e reelaborada no contexto brasileiro. Peter Lee, grande representante da tradição britânica, enfatiza a “tendência de estabelecer um rol de conceitos epistemológicos (por exemplo, respeito pela evidência, produção de bons argumentos, respeito pelo passado)”²⁶ para a educação de jovens e de crianças, com o objetivo de “formar princípios de orientação focados na fidelidade à racionalidade própria do conhecimento histórico”²⁷. Essa abordagem tem inspirado a produção acadêmica portuguesa, especialmente, a de Isabel Barca.

No Brasil, apesar do diálogo profícuo com Peter Lee e Isabel Barca, há outra tendência: guiar-se pela noção da Didática da história de Rüsen²⁸ e pelos seus conceitos correlacionados para pensar a aprendizagem histórica com sentido de orientação, diferentemente do proposto por Lee. Para Souza, “os teóricos alemães têm foco muito específico nas apropriações e usos da história na vida em sociedade”²⁹. Em outros termos, a aprendizagem histórica deve

²³ GERMINARI, G. D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR Online**, v. 11, n. 42, p. 54, 5 ago. 2012.

²⁴ Ver: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, A. C. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, n. 60, p. 17–42, jun. 2016; LEE, Peter. Por que aprender história? **Educar em Revista**, n. 42, 2011; BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**, Goiânia v. 17, n. 1, 18 dez. 2012b; RÜSEN, J.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba [Paraná]: UFPR, 2010.

²⁵ SOUZA, Eder Cristiano de. Epistemologia, aprendizagem e formação: debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história. **História, histórias**, vol. 8, n. 16, jul./dez. 2020.

²⁶ LEE, Peter. Por que aprender história? **Educar em Revista**, n. 42, 2011.

²⁷ LEE, Peter. Por que aprender história? **Educar em Revista**, n. 42, 2011.

²⁸ RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 273-294, jan./jun. 2013.

²⁹ SOUZA, Eder Cristiano de. Epistemologia, aprendizagem e formação: debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história. **história, histórias**, vol. 8, n. 16, jul./dez. 2020.

possibilitar aos estudantes a apropriação das narrativas sobre o passado, não só as científicas, para formar suas identidades e orientar suas ações³⁰. Essa intencionalidade para o ensino de história é central nas produções de Schmidt e Urban³¹. Segundo Souza, há uma preocupação predominante nas pesquisas nacionais de Educação histórica: “as possibilidades transformadoras do ensino de história”³².

Essa concepção de aprendizagem histórica como forma de orientação no mundo contemporâneo, contudo, vem sendo tensionada por novas condições de circulação do conhecimento. À medida que os mediadores tradicionais como a escola, a universidade, a imprensa, perdem parte de sua autoridade simbólica, emergem desafios inéditos para o ensino de história. É nesse contexto que se pode falar em uma “crise dos peritos”, marcada pela desconfiança em relação aos especialistas e pela disseminação de discursos concorrentes em ambientes digitais³³. Questiono, então, qual história e como se deve trabalhá-la em um momento marcado por teorias da conspiração articuladas em rede, por identidades algorítmicas cada vez mais extremistas e antagonísticas e por um ecossistema de desinformação que é amplamente divulgado. Apesar de, à primeira vista, parecer contraditório, a crise do sistema de peritos provoca certa tendência de busca e de atualização dos referenciais acadêmicos para os atuais desafios da aprendizagem histórica. Isso pode ser notado, por exemplo, nos materiais disponibilizados pelo *Stanford History Education Group* (SHEG)³⁴ e no texto introdutório do artigo de Souza³⁵. Marcelo Fronza também dialogou com

³⁰ SOUZA, Éder Cristiano de. Pensamento histórico e cultura digital: desafios e experiências na formação de professores. **Revista História Hoje**, v. 11, n. 23, p. 38–53, 2022.

³¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, A. C. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, n. 60, p. 17–42, jun. 2016.

³² SOUZA, Eder Cristiano de. Epistemologia, aprendizagem e formação: debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história. **História, histórias**, vol. 8, n. 16, jul./dez. 2020.

³³ CESARINO, Letícia. **O Mundo do Averso Verdade e Política na Era Digital**. São Paulo: Ubu, 2022, p. 11.

³⁴ Os materiais de três projetos do grupo (*Reading Like a Historian*, *Civic Online Reasoning* e *Beyond the Bubble*) estão disponíveis em: <https://sheg.stanford.edu>.

³⁵ “Em tempos de acirramento das disputas ideológicas, a guerra das narrativas se torna o cerne das disputas no espaço público. Na esteira desses debates, que se expressam nas intermináveis, inevitáveis e muitas vezes inúteis querelas expressas nas abas de comentários nas redes sociais, vê-se a história refém do proselitismo. A parcialidade dos embasamentos compensa-se com truques e artimanhas discursivas, assim como com recursos estéticos e histéricos que convencem os incautos da certeza de seus argumentos e do valor glorioso de suas bandeiras” (SOUZA, Eder Cristiano de. Epistemologia, aprendizagem e formação: debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história. **História, histórias**, v. 8, n. 16, jul./dez. 2020, p. 164.

esse movimento em sua pesquisa sobre a inferência de evidências históricas em vídeos do YouTube por estudantes portugueses³⁶.

Quando pesquisamos sobre o ensino de história, sempre pairam, mesmo que não textualmente, as seguintes perguntas: Por que ensinar história? O que ensinar? Como ensinar? Currículos, diretrizes e orientações pedagógicas revelam pontos de referência para essas perguntas. Essas perguntas fundamentais — por que, o quê e como ensinar história — refletem-se nas discussões sobre os conteúdos e enfoques adotados nas escolas, por exemplo, a centralidade dada à nação ou ao mundo, a curadoria da informação e a abordagem das identidades plurais. Hawley³⁷ afirma que existe a permanência de uma história escolar centrada na nação. Em momentos distintos, questionamos se essa tradição ainda se adequa ao tempo presente tão multicultural e com problemas, como a emergência climática, de alcance global³⁸. A história escolar tem assumido, cada vez mais, o papel de iluminar o presente e projetar futuros possíveis. Essa função, embora não seja novidade, ganha hoje um sentido de urgência, impulsionada por desafios que atravessam fronteiras e épocas: desinformação online, propagação de discursos de ódio, concentração de renda, mudanças climáticas, guerras em diferentes pontos do planeta, xenofobia e nacionalismo extremo. É nesse contexto que se faz sentir um “desassossego cada vez mais perceptível sobre o futuro da disciplina (...) em uma conjuntura bastante hostil aos seus propósitos”, como observa Avila³⁹, refletindo a inquietação diante daquilo que a história, para além de seu ensino, pode e deve oferecer no tempo presente. Essa inquietação encontra eco na reflexão de Hawley, para quem “o currículo de história nunca é estático. É o resultado de uma relação contínua entre o presente e o passado. O que é selecionado para estudo, assim como o que é omitido, reflete as prioridades e

³⁶ FRONZA, Marcelo. Os vídeos de história no Youtube como mobilizadores das evidências audiovisuais na aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses. In: ALVES, Luís Alberto Marques; GAGO, Marília (Coord.). **Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar**. Porto: CITCEM, 2021, p. 71-89.

³⁷ Esta afirmação consta no livro da autora britânica Kate Hawley sobre o ensino de história no Reino Unido e a emergência climática.

³⁸ HAWKEY, K. **History and the climate crisis environmental history in the classroom**. Londres: UCL Press, 2023.

³⁹ AVILA, Arhur Lima de. O que significa indisciplinar a história? In: NICOLAZZI, Fernando; AVILA, Arthur Lima de; TURIN, Rodrigo. **A história (in)Disciplinada: Teoria, ensino e difusão de conhecimento histórico**. Vitória: Milfontes, 2020, p. 16.

preocupações do presente”⁴⁰, mostrando que o desassossego não é apenas um sentimento, mas um sinal da necessidade de escolhas orientadas sobre o que e como ensinar história hoje.

Para costurar a interlocução entre o conceito mais abrangente – plataforma – e seus desdobramentos com o tema central – o ensino de história, o presente capítulo detalha o conceito de plataformização, explicando seus tipos e os mecanismos básicos. Em seguida, a organização foi afunilada, isto é, passou do geral para o específico: inicia-se pela plataformização da sociedade, passando à plataformização da educação e chegando à plataformização do ensino, com enfoque específico no ensino de história. Dentro do subtópico sobre a plataformização do ensino de história, encontra-se uma discussão sobre bolhas virtuais e o ecossistema da desinformação. A última parte do capítulo parte das reflexões conceituais para pensar os atuais desafios do ensino de história com base na literatura específica.

1.1. Plataformização

O conceito de plataformização é a chave interpretativa central para a pesquisa e foi abordado como recurso para compreender algumas transformações, especialmente, na educação e no campo do ensino da história. Apesar do amplo leque quanto ao que pode ser denominado “plataforma”, a pesquisa focou em como os conteúdos e a própria discussão sobre as plataformas de mídias sociais, as plataformas educacionais e as plataformas de divulgação de conteúdo estão afetando o ensino de história.

O termo “plataformização” deriva do substantivo “plataforma”, usado com frequência em língua portuguesa. De uma ideia mais material de plataforma como base, sustentáculo ou forma plana, ligada à sua etimologia, a palavra ganhou contornos figurados que se misturam com uma ideia de princípios, ponto de partida de governos, de propostas: de plataformas petrolíferas e de estações de trem, com sentidos materiais às propostas de execução, ação e mudanças políticas. As plataformas digitais mantêm a noção de sustentáculo agora de uma

⁴⁰ HAWKEY, K. **History and the climate crisis environmental history in the classroom**. Londres: UCL Press, 2023, p. 3.

forma individual-interacional. Djick, Poell e Waal as definem como “infraestruturas digitais (re)programáveis que facilitam e moldam interações personalizadas entre usuários finais e complementadores, organizadas por meio da coleta sistemática, processamento algorítmico, monetização e circulação de dados”⁴¹. Eles chamam a atenção para a dificuldade de um conceito engessado de plataforma, pois afirmam existir certa volatilidade no presente, visto que diariamente são criadas plataformas e as já existentes são constantemente reformuladas. Entretanto, eles não fogem da dificuldade de as enquadrar e afirmam ser necessário esse esforço intelectual para que os governos e sociedade consigam compreendê-las e regulamentá-las em benefício público.

Djick, Poell e Waal dividem as plataformas em dois tipos: infraestruturais e setoriais. Plataformas infraestruturais são aquelas que permitem que outras plataformas e aplicativos sejam criados. São as chamadas *Big Five*: Alphabet-Google, Facebook, Apple, Amazon e Microsoft. Elas atuam como guardiãs *online*, gerenciando, processando, armazenando e canalizando fluxos de dados. Exemplos de serviços oferecidos pelas plataformas infraestruturais são: mecanismos de busca e navegadores; servidores de dados; computação em nuvem; *e-mails*; mensagens instantâneas; redes sociais; redes de publicidade; lojas de aplicativos; sistemas de pagamento; serviços de identificação; análise de dados; hospedagem de vídeo; e serviços geoespaciais e de navegação. Plataformas setoriais, por sua vez, são aquelas que oferecem serviços para áreas específicas como educação, saúde, turismo e transporte. Os principais exemplos são: Airbnb, Uber e Spotify. As plataformas infraestruturais também podem desenvolver serviços setoriais. Para esta pesquisa, vale citar *Gsuite for Education*, *Microsoft Education* e *Google Scholar*⁴².

Para compreender os mecanismos de funcionamento das plataformas, Djick, Poell e Waal usam três conceitos-chaves *datafication* (datatificação), *commodification* (mercantilização) e *selection* (seleção).

- *Datafication* (datatificação): entendida como o processo de transformar em dados aspectos da vida nunca quantificados. Não se trata somente de dados demográficos

⁴¹ DIJCK, J. Van; POELL, T.; WAAL, M. de. **The platform society**: public values in a connective world. New York: Oxford University Press, 2018, p. 4.

⁴² DIJCK, J. Van; POELL, T.; WAAL, M. de. **The platform society**: public values in a connective world. New York: Oxford University Press, 2018, p. 31-48.

ou de informações solicitadas pelos usuários, mas de dados comportamentais (*behavioral metadata*)⁴³, como formas de interação, pesquisas, pagamentos, emoções e ideias, que são extraídas com objetivos econômicos para se transformarem em *commodities* negociáveis.

- *Commodification* (mercantilização): apresentado como o processo comercial realizado pelas plataformas em que informações são utilizadas, por exemplo, para personalizar a publicidade *online* ou para propagandas políticas.
- *Selection* (seleção ou curadoria): refere-se a forma como as plataformas direcionam a atenção dos usuários para tópicos relevantes, termos, serviços etc. Esse direcionamento é feito pelos algoritmos para incentivar, cada vez mais, o uso das plataformas e sua consequente monetização. Assim, a função de curadoria informacional, antes realizada por especialistas e instituições e regida por normas profissionais, passa a ser realizada por algoritmos. Plataformas *online* e seleção de algoritmos começaram a substituir papéis sociais tradicionais, como descritos a seguir:

Os jornalistas determinam o que é e o que não é notícia, guiados por seu julgamento profissional independente. Os revisores especializados ajudam os turistas a fazer uma escolha entre os quartos de hotel em oferta. E professores experientes decidem quais tarefas se encaixam em um curso e quais cursos se encaixam em um currículo⁴⁴.

Em busca de superávit comportamental, plataformas criam estratégias para aumentar o tempo de interação e de conexão com os usuários como transmissão de informações em tempo real, número incessante de publicação de novos conteúdos para que o uso das plataformas não cesse. A interação rápida por meio de botões que expressam sentimentos são excelentes ferramentas para capturar metadados comportamentais. Essas estratégias geram algumas contrapartidas. Por exemplo, o alcance de postagens e a facilidade de postar comentários podem estimular uma onda de efeito contágio, diminuindo o tempo necessário para pensar e para escrever sobre questões complexas. Cesarino identifica uma mudança

⁴³ Segundo Dijck, Poell e Waal, “*more specifically with regard to online platforms, every form of user interaction can be captured as data: rating, paying, enrolling, watching, dating, and searching but also friending, following, liking, posting, commenting, and retweeting*” (DIJCK, J. Van; POELL, T.; WAAL, M. de. **The platform society: public values in a connective world**. New York: Oxford University Press, 2018, p. 33).

⁴⁴ DIJCK, J. Van; POELL, T.; WAAL, M. de. **The platform society: public values in a connective world**. New York: Oxford University Press, 2018, p. 40.

cognitiva em curso, particularmente evidente em grupos radicalizados, embora não se restrinja exclusivamente a esses segmentos. Para sustentar sua análise, a autora recorreu às contribuições da teoria da ecologia da mente, proposta pelo antropólogo Gregory Bateson⁴⁵. Segundo ela, a combinação da homofilia algorítmica, que ainda será apresentada, com a urgência imposta pelas redes sociais em relação à tomada imediata de posições diante de um fluxo contínuo e acelerado de notícias, imagens e conteúdos virais, promove uma forma específica de cognição baseada em associações condicionais, ou seja, uma estrutura mental simplificada de causa e efeito⁴⁶. O filósofo sul-coreano, professor da Universidade de Artes de Berlim, Byung-Chul Han compartilha uma interpretação semelhante à de Cesarino, porém com uma inclinação mais pessimista. Segundo ele, o regime da informação apropria-se das camadas pré-reflexivas, pulsionais e emotivas do comportamento, que antecedem as ações conscientes⁴⁷.

Ainda na linha de uma possível mudança nas capacidades de atenção, Crary afirma que, desde a televisão e intensificados pelos *smartphones*, hábitos de atenção difusa e de semiautomatismo provocam estados de neutralização e de inativação cognitivas em que o tempo é expropriado. Para o autor,

Um dos atractivos [*sic*] dos sistemas e produtos contemporâneos é a sua velocidade de funcionamento: tornou-se intolerável os tempos de espera enquanto alguma coisa carrega ou se liga. Quando há atrasos ou falhas de tempo vazio, raramente são aberturas para o deambular da consciência, em que nos derramamos dos constrangimentos e exigências do presente imediato. Existe uma profunda incompatibilidade entre qualquer coisa próxima do devaneio e as prioridades de eficiência, funcionalidade e velocidade⁴⁸.

Questiona-se então como, diante desse cenário, o pensamento histórico, que demanda tempo e sagacidade atenta, pode auxiliar os estudantes emaranhados nas temporalidades cognitivas *online* e se estratégias analógicas dão conta dos atuais desafios. A noção de que as plataformas sociais podem afetar uma forma mais complexa de cognição pode parecer pessimista para profissionais e pesquisadores da área educacional. No entanto, perspectivas

⁴⁵ CESARINO, Letícia. **O Mundo do Avesso Verdade e Política na Era Digital**. São Paulo: Ubu, 2022.

⁴⁶ CESARINO, Letícia. **O Mundo do Avesso Verdade e Política na Era Digital**. São Paulo: Ubu, 2022.

⁴⁷ HAN, Byung-Chul. **Infocracia: digitalização e a crise da democracia**. Petrópolis: Vozes, 2022, p. 15.

⁴⁸ CRARY, Jonathan. **24/7: o capitalismo tardio e os fins do sono**. Lisboa: Antígona, 2018, p. 94.

nessa direção também se fazem presentes entre os próprios desenvolvedores das plataformas. Por exemplo, durante as eleições norte-americanas de 2016, marcadas por desinformação e por teorias conspiratórias, o Twitter (atualmente X) introduziu um elemento de fricção quando os usuários se preparavam para *retuitar* uma postagem. Ao pressionar o botão de *retuite*, um aviso encorajava a adição de uma mensagem pessoal proporcionando uma breve pausa para reflexão. Fisher menciona que "a intervenção foi sutil, mas o efeito foi significativo: houve uma queda de 20% nos retuites"⁴⁹. Mesmo que seja um breve espaço de tempo, essa pausa pode estimular a avaliação lógica da postagem e a ponderação sobre sua viralização.

Enfim, defendemos a ideia de que o pensamento histórico, conforme teorizado por Sam Wineburg como um processo que não emerge espontaneamente do desenvolvimento psicológico, visto que sua execução vai contra o que normalmente se espera⁵⁰, pode contribuir para desacelerar as respostas individuais rápidas. Pensar historicamente engloba uma coreografia de contextualização de documentos, imagens e outros materiais para determinar quem os criou, como e por quê. Os historiadores validam suas fontes primárias por meio do estabelecimento de relações com os temas investigados e do confronto interpretativo com a produção de outros pesquisadores. Como demonstrado por Wineburg, essa coreografia intelectual necessita de alguns ajustes no ambiente virtual⁵¹. Há certa tendência em avaliar que as plataformas e a atual modelagem da internet simplesmente agravam a escala de problemas pré-existentes como a desinformação, a circulação de conteúdos xenófobos, homofóbicos, misóginos e uma certa dispersão do processo cognitivo. Contudo, a partir do momento em que a escala é tão intensamente afetada, o fenômeno social estudado também se altera, talvez qualitativamente. O aumento da escala ou o alcance das plataformas não é somente consequência do desenvolvimento tecnológico (*smartphones*) ou da democratização do acesso à internet, mas também resulta de um modelo de negócios específico, ou seja, da maneira como essas plataformas operam e geram receita e lucro.

Para aprofundar essa ideia de que a escala e novas formas de funcionamento alteram o fenômeno, pode-se recorrer a um exemplo formulado por Shoshana Zuboff. Ela afirma que

⁴⁹ FISHER, Max. **A máquina do caos: como as redes sociais reprogramaram nossa mente e nosso mundo**. São Paulo: Todavia, 2023, p. 427.

⁵⁰ WINEBURG, Sam. **Historical Thinking and other Unnatural Acts**. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

⁵¹ WINEBURG, Sam. **Why learn history (when it's already on your phone)**. Chicago: The University of Chicago Press, 2018. CAULFIELD, Mike, WINEBURG, Sam. **Verified: how to think straight, get duped less and make better decisions about what to believe online**. Chicago: The University of Chicago Press, 2023.

raciocínios do tipo “processar uma plataforma on-line por causa de uma postagem obscena de um blog seria como processar a Biblioteca Pública de Nova York por oferecer um exemplar de Lolita”⁵² são paralelismos falsos que caem por terra quando se pensa sobre o atual funcionamento da economia. A autora denomina esse estágio como “capitalismo de vigilância”. Para ela, o Google simboliza esse momento, assim como a Ford representa o capitalismo em massa. De forma breve, o que marca o capitalismo de vigilância é a extração de dados pessoais de forma cada vez mais agressiva, abalando noções como liberdade e privacidade. Para ela, o superávit comportamental é comercializado para alimentar “mercados de comportamentos futuros”⁵³. O início desse processo ocorreu pela decisão da empresa Google de utilizar os dados comportamentais obtidos não mais para melhorar a experiência dos usuários, mas para monetizar esses dados. Em 2000, com o temor econômico gerado pela bolha da internet, o Google de uma “antipatia geral por anúncio”⁵⁴ passou a utilizar o seu “crescente cache de dados comportamentais e seu poder de expertise computacionais com a única tarefa de combinar anúncios com buscas”⁵⁵. Entretanto, não seriam quaisquer tipos de anúncios, mas os personalizados, algo possível por causa dos metadados comportamentais.

Retomando o falso paralelismo entre plataformas e bibliotecas, podemos afirmar que a simples comparação com o mundo analógico não consegue dar conta analiticamente de compreender as transformações atuais, pois, no caso das plataformas,

O conteúdo é uma **fonte de superávit comportamental**, já que é o comportamento das pessoas aquilo que fornece o conteúdo, assim como seus padrões de conexão, comunicação e mobilidade, seus pensamentos e sentimentos, e os metadados expressos em seus emotions, pontos de exclamação, listas, contrações de palavras e saudações. Aquele livro na prateleira – junto aos registros de qualquer um que possa tê-lo tocado, e quando, sua localização, comportamento, redes e assim por diante – é agora a nova mina de diamantes pronta para escavação e pilhagem, **para ser transformada em dados comportamentais e alimentar as máquinas conforme fabricam e vendem produtos**⁵⁶. (grifo meu)

⁵² ZUBOFF, Shoshana. **A Era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019, p. 61.

⁵³ ZUBOFF, **A Era do capitalismo de vigilância**, p. 11.

⁵⁴ ZUBOFF, **A Era do capitalismo de vigilância**, p. 100.

⁵⁵ ZUBOFF, **A Era do capitalismo de vigilância**, p. 104-105.

⁵⁶ ZUBOFF. **A Era do capitalismo de vigilância**, p. 151-152.

A partir da citação outras consequências, que extrapolam a da noção de superávit comportamental como fonte de lucro, podem ser mencionadas para entendermos a nova escala de algumas questões. Além do acesso a um site deixar um rastro de dados, seu alcance, infelizmente, é infinitamente superior a de um livro na biblioteca. Ademais, o sistema de recomendação algorítmica começa a sugerir temas relacionados de alguma forma. Assim, uma busca pela palavra-chave “Lolita”, para usar o exemplo de Zuboff, produzirá resultados bastante diferente no catálogo da biblioteca e em um navegador de busca. Considerando a forma como esses dados são obtidos, questões de privacidade também devem receber atenção constante, sobretudo quando se trata de menores de idades cujas informações estão sendo rastreadas.

Para encerrar esta seção, importa destacar que o conceito de plataforma apresentado anteriormente, conforme definido por Djick, Poell, Waal e Zuboff, refere-se sobretudo a infraestruturas digitais orientadas por lógicas de intermediação e pela exploração comercial de dados. Nessa perspectiva, certas iniciativas, como a Wikipédia, não se enquadram plenamente no modelo, uma vez que se organizam a partir de um princípio colaborativo e não lucrativo. Sustentada por doações voluntárias e por um compromisso com a independência editorial, a Wikipédia não comercializa nem partilha dados dos seus utilizadores, configurando uma forma alternativa de produção e circulação de conhecimento em ambientes digitais⁵⁷. Mais adiante, serão mencionados os usos dos dados da Wikipedia no ensino de história.

1.2. Plataformização da sociedade

Enquanto o conceito de plataforma aponta para a ideia de estrutura/base/princípios, o conceito de plataformização incorpora a noção de processo. A plataformização da sociedade lança luz sobre um processo contemporâneo marcado por transformações profundas decorrentes da ampliação da presença das plataformas digitais no cotidiano. Atualmente, essa presença está integrada ao nosso modo de viver e de experienciar o mundo. A concepção de uma sociedade plataformizada aponta para a centralidade que as plataformas passam a ter em

⁵⁷ **Wikipedia Foundation Privacy Policy.** Disponível em: https://foundation.wikimedia.org/wiki/Policy:Privacy_policy#Introduction. Acesso em: 23 abr. 2025.

atividades cotidianas como lazer, trabalho, turismo, relacionamento, mobilidade urbana, saúde, consumo. Essa centralidade estende-se também até à forma como fazemos pesquisa acadêmica, a busca por bibliografia, seja por temas ou por autores, depende cada vez mais de motores de busca integrados a grandes plataformas, enquanto o acesso a conteúdos e perfis de divulgação científica nas redes sociais reforça o papel mediador desses ambientes digitais. Wendy Chun, numa palestra on-line proferida no *Sonic Acts Festival – The Noise of Being*, convida-nos a imaginar um outro mecanismo de pesquisa acadêmica: e se, em vez de algoritmos que destacam os artigos e livros mais citados e baixados, tivéssemos sistemas concebidos para sugerir precisamente os trabalhos mais divergentes, como aqueles produzidos em contextos, geografias e experiências raciais e de gênero variadas? Como essa inversão de filtro transformaria a produção e divulgação do conhecimento acadêmico⁵⁸? Essa provocação serve para ilustrar que os mecanismos de busca e algoritmos são fruto de decisão sobre o que pode ser relevante seja para um pesquisador acadêmico seja para um consumidor da Amazon.

Seguindo essa linha interpretativa, essas micro-decisões incessantes infiltraram-se em várias atividades humanas, por isso o processo de plataformização da sociedade pode ser entendido como “a penetração das plataformas digitais em diferentes setores econômicos e esferas da vida, bem como a reorganização de práticas culturais e imaginações em torno dessas plataformas”⁵⁹. Uma característica desse fenômeno é a retroalimentação entre as plataformas. Djick, Poell e Waal utilizam o termo “ecossistema das plataformas” para descrever essa dinâmica. As aulas *online* no *Google Classroom* (Google Sala de Aula), por exemplo, alimentam-se de conteúdo do YouTube; o *Google Maps* alimenta o Airbnb e o Uber; os dados do Spotify são armazenados na “nuvem do Google”⁶⁰; as plataformas de pagamento, como o PayPal, são fundamentais para as plataformas de comércio *online* e assim por diante. Logo algumas vezes, as fronteiras entre essas plataformas nem sempre são claras e definidas⁶¹.

⁵⁸ Cf. SONIC ACTS, Wendy Chun – Crisis + Habit = Update. 25 fev. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ILBRIMPcvQI&list=PLzqSUPRfRFb40cAwUEUqVszM5XFtuu-xb>. Acesso: 15. Jul. 2025.

⁵⁹ DIJCK, J. Van; POELL, T.; WAAL, M. de. **The platform society: public values in a connective world**. New York: Oxford University Press, 2018, p. 5.

⁶⁰ DIJCK, J. Van; POELL, T.; WAAL, M. de. **The platform society: public values in a connective world**. New York: Oxford University Press, 2018, p. 15.

⁶¹ Há uma vasta literatura sobre as tipologias de plataformas, baseadas nos tipos de interação, na tecnologia utilizada, no modelo de negócio e na natureza do conteúdo. Para não recorrermos a abordagens muito técnicas, optamos por fazer referência a elas de acordo com seu propósito. As plataformas podem ser organizadas de acordo com as seguintes categorias: plataformas de comércio eletrônico - são as que permitem a compra e a venda de bens e de serviços pela internet, como a Amazon, Mercado Livre, eBay, entre outras; Plataformas de

A interdependência entre as plataformas não apenas fortalece sua influência econômica e social como promove mudanças constantes no comportamento dos usuários. O uso das redes sociais, por exemplo, tornou-se cada vez mais naturalizado, criando demandas contínuas por novas mídias e por atualizações que garantam o engajamento das pessoas, às vezes, por meio de conteúdos polêmicos e hábitos induzidos, em uma lógica que Wendy Chun descreve como "atualizar para deixar tudo como está"⁶². Ela propõe que “Hábito + Crise = Atualização”, o que significa que crises – momentos que exigem respostas em tempo real – tornam as novas mídias valiosas e empoderadoras ao vincularem certas informações a decisões pessoais ou políticas⁶³. Para a pensadora, as mídias digitais criam hábitos nos usuários, como rolar feed, expor detalhes da vida pessoal, aceitar cookies etc. Os hábitos têm de ser atualizados a partir de crises, que podem ser tecnológicas como bugs, perda de dados como simbólico/afetivas como problemas de privacidade, cyberbullying. Ela analisa o caso da jovem canadense Amanda Todd que publicou um vídeo no YouTube em que contava por meio de cartões uma sequência de assédio e chantagem sexual online. Meses depois, a jovem de 15 anos cometeu suicídio. O evento mobilizou atualizações por controle e vigilância, mas não uma reflexão mais profunda sobre o funcionamento de plataformas que estimulam tal tipo de conteúdo sem alterar formas de subjetividade online que transformam traumas e segredos em espetáculo – epistemologia do “outing” segundo a autora⁶⁴.

Ao relacionar a argumentação central do livro de Chun, ajustado para o subtítulo da tese em forma de interrogação, com o livro, *The Platform Society*, podemos ampliar a ideia de que novos hábitos gerados por uma gama diferente de plataformas colonizaram territórios tradicionalmente orientados por valores públicos. Para pensar a plataformização como fenômeno social, os Djick, Poell e Waal analisam as mudanças no mundo jornalístico (*news*),

mídia social - são as que permitem a criação, o compartilhamento e a interação de conteúdo entre usuários, como o Facebook, o Instagram, o Twitter (atualmente X), o TikTok e outras; Plataformas de compartilhamento de residências - são as que permitem o aluguel ou o compartilhamento de residências entre usuários, como o Airbnb, Vrbo e outras; Plataformas de serviços de transporte - são as que permitem a solicitação e o pagamento de serviços de transporte, como o Uber; Plataformas de serviços financeiros - são as que oferecem serviços financeiros pela internet, como o PayPal, TransferWise, PagSeguro; Plataformas de serviços de aprendizagem - são as que oferecem cursos e outros recursos educacionais pela internet, como o Coursera, edX, Udemy, e outras; Plataformas de *streaming* - são as que permitem a transmissão de conteúdo digital pela internet, como o Netflix, Disney+, Spotify e outras.

⁶² CHUN, Wendy Hui Kyong. **Updating to remain the same: habitual new media**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2016.

⁶³ CHUN, **Updating to remain the same**.

⁶⁴ CHUN, **Updating to remain the same**, p. 135-147.

nos sistemas de transportes públicos, na área da saúde, no campo educacional e na governança. De uma forma geral, para os autores, houve uma fragilização de valores públicos como equidade, transparência e privacidade sob uma lógica privada. No jornalismo, a intermediação jornalística deslocou o foco da veracidade para o engajamento; na educação, passou a ser presente uma perspectiva de monetização dos dados escolares abalando a autonomia pedagógica; na saúde, a ênfase em dados individuais e autocuidado abalaram responsabilidades coletivas; no transporte, o modelo *on-demand* possibilitou a precarização do trabalho e o enfraquecimento no planejamento público urbano. Na esfera da governança, os pesquisadores apontam três modelos concorrentes, o estadunidense defensor da autorregulação; o chinês, marcado pela forte presença do Estado; e o europeu, que busca reinscrever valores públicos via regulação usando como exemplo o caso de Amsterdã que interferiu nas regras do Airbnb⁶⁵. Logo, a plataformização opera por meio de ciclos de atualização obrigatória e por um ecossistema que naturaliza dependências. O desafio é reinscrever valores públicos tanto na experiência subjetiva quanto na governança institucional das plataformas.

1.3. Plataformização do ensino

A plataformização do ensino foi intensificada consideravelmente na pandemia da COVID-19⁶⁶, quando houve o incremento de pontos de contato entre as plataformas digitais e a educação. Essa intensificação ocorreu, especialmente, na educação básica e superior do ensino formal, pois plataformas de cursos mais informais como *Coursera*, *edX*, *Udemy* e *Khan Academy* já contavam com muitos usuários. Essa intersecção com a educação pública formal pode ser pensada de diversas maneiras, uma vez que a plataformização do ensino não se restringe ao uso de plataformas para Educação a Distância (EaD) ou ao apoio a atividades

⁶⁵ Quando The Platform Society foi finalizado (dez 2017) Amsterdã já: (a) cobrava imposto turístico via Airbnb; (b) limitava automaticamente a 60 noites/ano; (c) exigia registro municipal de anfitriões (out 2017). O livro apenas menciona a proposta de reduzir para 30 noites. A redução entrou em vigor em janeiro de 2019. Depois disso: (2020) licença obrigatória e proibição de short-stay em três distritos centrais; (2024) plano municipal para cortar a 15 noites/ano em zonas de overtourism, previsto para 2026 com objetivo de conter a pressão imobiliária.

⁶⁶ Durante a pandemia da COVID-19, houve também o incremento dos pontos de contato entre a história enquanto disciplina acadêmica e a internet. Esta discussão está presente em PEREIRA, M.; MARQUES, M.; RAMALHO, W. O atualismo chega à história? Virtualização do ofício do historiador durante a pandemia de Covid-19 (2020). In: NICODEMO, Thiago Lima; ROTA, Alesson Ramon; MARINO, Ian Kisil. **Caminhos da história Digital no Brasil**. São Paulo: Milfontes, 2022, p. 257- 282.

remotas. Trata-se de um processo que envolve transformações mais amplas nas formas de ensinar, aprender e avaliar, sendo importante destacar que esta tese se detém especialmente nas mudanças que incidem sobre o ensinar, isto é, sobre as práticas docentes, a organização do trabalho pedagógico e os modos de mediação do conhecimento histórico.

A tendência amplificada pela pandemia não cessou. Cada vez mais as plataformas têm se lançado em empreendimentos em Educação e em Saúde, duas áreas em que as possibilidades de mineração de dados para publicidade e para gerar novos produtos são notáveis, devido ao elevado número de usuários⁶⁷. O Observatório Educação Vigia, “iniciativa de divulgação científica de pesquisadores acadêmicos e de organizações sociais que tem como objetivo coletar e divulgar informações sobre a plataformização da educação pública no Brasil e na América do Sul”⁶⁸, mapeou as Secretarias de Educação dos estados, das capitais e dos municípios com mais de 500 mil habitantes. O Google e a Microsoft, com seus respectivos pacotes de *e-mails*, aplicativos para aulas virtuais e interações com memória em nuvem, controlam cerca de 50% dos servidores da Educação Básica no Brasil, com domínio do Google (32,9%)⁶⁹. Segundo o Observatório, o crescimento da oferta gratuita de serviços para a educação tem em contrapartida uma política de coleta, de tratamento, de utilização e de comercialização de dados comportamentais de seus usuários. Ainda é um campo nebuloso e sem a transparência necessária sobre os dados e a privacidade, inclusive de crianças e de jovens. Para os pesquisadores do Observatório (Leonardo Ribeiro Cruz, Janaina do Rozário Diniz, Tel Amiel e Priscila Gonsales), essas plataformas podem ter acesso a dados de comunicação institucional e de pesquisas, no caso do ensino superior.

Podemos, mais uma vez, olhar para a relação entre pandemia e educação com as lentes de Chun, quando a autora se apropria dos conceitos de crise e de impasse propostos por Milton Friedman e Lauren Berlant, respectivamente. Chun, com um tom crítico em relação ao pensamento de Friedman – que enxergava as crises como oportunidades privilegiadas para

⁶⁷ Para ilustrar, vale lembrar o compartilhamento de dados feito por aplicativos para registrar o ciclo menstrual de mulheres para Google, Amazon e Facebook. Os *apps* Flo, Clue, Mia, Maya e Oky somam mais de 66 milhões de *downloads*. Ver: NADAL, María Victoria Sanchez. **Apps de controle menstrual coletam dados íntimos e os compartilham com Amazon, Google e Facebook**. El País Brasil, 4 jan. 2021, Disponível em: <https://brasil.elpais.com/tecnologia/2021-01-04/apps-de-control-menstrual-coletam-dados-intimos-e-os-compartilham-com-amazon-google-e-facebook.html>, 04 jan. 2021. Acesso em: 9 ago. 2023.

⁶⁸ Observatório Educação Vigia. **Sobre/ Histórico do Projeto**. Disponível em: <https://educacaovigia.org.br/pt/sobre>. Acesso em: 25 mar. 2023.

⁶⁹ Observatório Educação Vigia. **Mapeamento**. Disponível em: <https://educacaovigia.org.br/pt/mapeamento/brasil/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

implementar mudanças estruturais favoráveis ao mercado – questiona justamente a eficácia dessas mudanças, destacando que, no cenário contemporâneo, dominado por plataformas digitais, as crises frequentemente levam apenas a atualizações superficiais que preservam as desigualdades existentes. Ao dialogar com Berlant, Chun reforça que crises constantes acabam se transformando em impasses, um certo imobilismo, que perpetuam problemas estruturais sob a aparência de renovação contínua⁷⁰. Isso implica em questionar, no contexto pandêmico, se houve uma transformação educacional profunda, ou apenas a manutenção de um modelo de ensino sob um verniz de inovação tecnológica. Em outras palavras, será que as inovações educacionais implementadas durante a pandemia não podem ser interpretadas no sentido de Berlant de um “otimismo cruel”, no qual as promessas tecnológicas de inovação pedagógica mascaram, frequentemente, a persistência de problemas estruturais profundos, gerando uma expectativa contínua paralisante que acaba impedindo transformações reais⁷¹? Se compararmos os recursos visuais (layout, cor, interação, hyperlinks) de uma plataforma educacional e a atual arquitetura e mobiliário de grande parte das escolas públicas brasileiras, podemos vislumbrar uma resposta.

A relevância do eixo analítico sobre as plataformas nas reflexões sobre a educação também permitiu compreender outras formas de impacto, além do uso comercial de dados de alunos e professores, como mudanças nas práticas escolares e o controle sobre o trabalho do docente. Para elucidar esses pontos, recorro ao estudo realizado na Suécia sobre o *Google Apps for Education* (GAFE), denominado posteriormente *Gsuite for Education*.

O GAFE não é apenas uma ferramenta poderosa para o Google. Também pode ser uma ferramenta dinâmica para professores. Os professores já são encarregados de avaliar, classificar e ordenar os alunos. Naturalmente, o GAFE torna-se **um facilitador** para esses tipos de práticas de vigilância. Com esse tipo de tecnologia, torna-se muito mais fácil observar, classificar e comparar alunos com este tipo de tecnologia. Esses recursos também sugerem uma **renegociação do valor das performances online em comparação com as presenciais** (off-line). O comportamento on-line, documentado e quantificado pelo GAFE, pode facilmente receber mais peso do que as atividades da sala de aula, pois fornece indicadores de desempenho mais claros e quantificáveis. Além disso, não só os alunos, mas também **os professores podem agora ser avaliados pela gestão escolar** de maneiras

⁷⁰ CHUN, Wendy Hui Kyong. **Updating to remain the same:** habitual new media. Cambridge, MA: The MIT Press, 2016, p. 69.

⁷¹ BERLANT, Lauren. **Cruel Optimism.** Durham: Duke University Press, 2011.

anteriormente impossíveis, pois suas atividades podem ser monitoradas, quantificadas e comparadas⁷². (grifo meu)

A partir dessa citação, é possível analisar outros pontos sobre o fenômeno da plataformização na educação e no ensino. O primeiro é a ideia de que as plataformas facilitariam de alguma forma o trabalho já feito pelos professores, mencionado no início do capítulo. Ela pontua também que as ferramentas que o Gsuite oferece para parametrizar a participação e o rendimento dos estudantes fazem parte de um movimento mais amplo de criação de estratégias educacionais. O uso de plataformas educacionais globais, aliado à linguagem convergente das diretrizes curriculares recomendadas pela OCDE e pela UNESCO, facilita a padronização das avaliações, a parametrização dos saberes dos estudantes e a uniformização dos currículos. Esse alinhamento abre espaço para que empresas como o *Google* concebam cursos/ conteúdos/ materiais baseados em conjuntos de *skills* pré-definidos de temas variados, apresentados numa linguagem igualmente padronizada⁷³. Vale destacar também, a partir da citação, as implicações inquietantes das mudanças nas formas de avaliar os estudantes com base em suas performances *online*, sobretudo diante da desigualdade de acesso a recursos tecnológicos e do abalo nas relações dialógicas entre professores e alunos.

A tentativa de adoção de materiais unificados pelo poder público ilustra como essa lógica, impulsionada também por corporações, muitas sediadas nos Estados Unidos e com impacto global, é, muitas vezes, apropriada em políticas educacionais locais. Nos primeiros dias do mês de agosto de 2023, Renato Feder⁷⁴, secretário de Educação de São Paulo, Estado com o maior número de estudantes do país, informou que não compraria, com recursos federais, livros físicos, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em seu lugar, todos os professores passariam a usar o mesmo material produzido pela Secretaria de

⁷² LINDH, Maria; NOLIN, Jan. Information we collect: surveillance and privacy in the implementation of Google Apps for Education. **European Educational Research Journal**, Oxford, v. 15, n. 6, jul. 2016, p. 16.

⁷³ Ver, por exemplo, o curso *e quizz* disponível sobre o Palácio de Versalhes. Além da linguagem utilizada, observe a indicação para se utilizar o *Google Art & Culture*, a característica de uma retroalimentação entre os serviços ofertados e a amplificação da possibilidade de mineração de dados. Google, **Digital Skills**. Disponível em: <https://applieddigitalskills.withgoogle.com/c/middle-and-high-school/en/quiz-your-classmates-about-the-palace-of-versailles/materials.html>. Acesso em: 6 out.2023.

⁷⁴ Renato Feder é ex-CEO da empresa Multilaser e atual secretário do governador Tarcísio de Freitas.

Educação, inclusive com *slides* já prontos⁷⁵. A justificativa dada pelo secretário de Educação foi que a padronização dos livros didáticos e seu controle pelo governo "são essenciais para a melhoria do aprendizado", pois "facilitam a formação dos professores e a aplicação da Prova Paulista, que é bimestral, digital e igual para todas as escolas"⁷⁶. A decisão de abolir livros didáticos impressos em papel foi adiada e, depois da decisão judicial, a Secretaria de Educação voltou atrás e aderiu ao PNLD.

Retomando ainda a citação de Lindh e Norlan sobre o GAFE, há um terceiro ponto: essas plataformas possibilitam que o trabalho dos professores seja monitorado e controlado. No caso brasileiro, podemos recorrer a alguns eventos para pensar esse fenômeno. Renato Feder também foi responsável por uma Portaria publicada no Diário Oficial em 28 de julho de 2023. O documento afirmava que os diretores e os coordenadores escolares deveriam assistir pelo menos a duas aulas de professores por semana e deveriam elaborar um relatório, conforme modelo disponibilizado na Secretaria Escolar Digital, com os objetivos de integrar a escola aprimorando práticas e aproximando a gestão escolar. Em 15 março de 2024, a Portaria foi revogada e foi publicada uma nova versão incluindo a observação de aulas por coordenadores por Área de Conhecimento e com uma frequência de 3 a 42 "apoios semanais", dependendo do tamanho da equipe gestora da unidade escolar, com formulários a serem preenchidos na plataforma digital da Secretaria. Obviamente, a integração entre professores, diretores e coordenadores é necessária para o bom funcionamento de uma unidade escolar, isso pode ser feito com a valorização do tempo coordenação coletiva e momentos remunerados de planejamento por áreas de conhecimento, por exemplo.

Quando foi Secretário de Educação do Paraná (2019-2022), Feder deu início a um movimento intenso de plataformização da Educação que foi continuado por seu sucessor Roni Miranda Vieira (2023 – 2025). Atualmente, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná utiliza plataformas como: Matific, voltada ao ensino de matemática por meio de atividades gamificadas; EF Education First, especializada no ensino da língua inglesa; o programa Leia Paraná (Odilo), que disponibiliza acesso digital a livros e promove incentivo à leitura; e a

⁷⁵ No caso da história, esses materiais continham erros factuais, como atribuir erroneamente a assinatura da Lei Áurea a Dom Pedro II e afirmar que o então presidente Jânio Quadros, em 1961, havia proibido o uso de biquínis nas praias da capital paulista – cidade que sequer possui litoral.

⁷⁶ PALHARES, Isabela. **Escola poderá imprimir livro digital para quem precisar**, Folha de S. Paulo, 2 ago. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/08/escola-podera-imprimir-livro-digital-para-quem-precisar-diz-secretario-de-educacao-de-sp.shtml>. Acesso em: 12. Mar. 2025.

plataforma Redação Paraná, focada no aprimoramento das habilidades de escrita dos estudantes. Adicionalmente, a Secretaria adota o Power BI (Microsoft) como ferramenta obrigatória para monitorar e gerenciar o uso das demais plataformas, produzindo relatórios constantes sobre o desempenho dos alunos e dos professores. Oliveira, Silva e Scheliga afirmam que, embora promova uma dinamização das aprendizagens, o uso compulsório de plataformas as transformaram em ferramentas de controle e de monitoramento⁷⁷. A tentativa de controle do que é ensinado e como é ensinado não é nova nem exclusivamente ligada às plataformas digitais e nos remete também ao Movimento Escola Sem Partido que surgiu com o objetivo declarado de combater a chamada "doutrinação esquerdista" nas escolas. Apresentando-se como politicamente neutro, o movimento procurava impedir discussões críticas na educação e mirou especialmente nos professores de História e de Sociologia. Apesar de não estar diretamente ligado às plataformas do campo educacional, o crescimento do movimento está diretamente ligado às plataformas das redes sociais.

O fundador do movimento foi um procurador estadual que, à época, atuava como assessor do Supremo Tribunal Federal (STF). Ele escreveu uma carta aberta dirigida ao professor de história de sua filha, demonstrando uma das estratégias do movimento: expor publicamente seus alvos. A primeira ação significativa do Movimento Escola Sem Partido foi distribuir 300 cartas de repúdio, impressas em papel, a um professor de história na porta de uma escola particular em Brasília em 2003. No texto, o pai afirmava que o professor tinha comparado Che Guevara a São Francisco. De acordo com os alunos da turma, o professor havia traçado paralelos históricos sobre como ambos deixaram uma vida confortável para servir causas em que acreditavam. O pai acusou o professor de doutrinar os alunos. Segundo o próprio fundador do movimento, inicialmente não havia muitos seguidores até a criação um canal *online* para receber denúncias, marcando o verdadeiro início do movimento, em 2004. Como advogado, ele projetou o *site* para fornecer modelos de "notificações extrajudiciais". O *site* do movimento listava explicitamente certos inimigos declarados, incluindo Paulo Freire,

⁷⁷ OLIVEIRA, Franciele Maria Modesto de; SILVA, Luciane Aparecida da; SCHELIGA, Márcia Regina. O uso compulsório de plataformas digitais de aprendizagem em sala de aula na educação básica pública do estado do Paraná. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 51, p. 327-350, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/30676>. Acesso em: 23 abr. 2025.

o educador brasileiro mais citado internacionalmente, e aqueles denominados "servos esquerdistas"⁷⁸.

Figura-chave na ampliação do movimento foi o autoproclamado filósofo e teórico da conspiração Olavo de Carvalho, cujo Anti-intelectualismo e falta de rigor acadêmico não o impediram de moldar o discurso da extrema-direita brasileira nos anos 2000 e 2010. Ao republicar a carta aberta em seu site, ele enquadrou a controvérsia como evidência de uma “loucura coletiva” nacional causada pelo “marxismo cultural”, um termo vago e conspiratório central à sua ideologia. Sua fixação em Antonio Gramsci e na ideia de “criar um movimento de intelectuais de direita que gradualmente transformasse o pensamento da população” foi determinante⁷⁹. Sua retórica, espécie de marca registrada, influenciou personalidades como Eduardo Bolsonaro, Ernesto Araújo (Ministro das Relações Exteriores do governo Bolsonaro) e Ricardo Vélez Rodríguez (um dos Ministros da Educação de Bolsonaro) e outros. Essa obsessão pelo "marxismo cultural" ajudou a moldar redes e narrativas conservadoras mais amplas na política brasileira, especialmente no período em que o movimento ganhou maior visibilidade pública e atuação política, entre 2014 e 2019.

O movimento iniciado no mundo analógico tomou as redes com incentivos para que professores fossem filmados quando estivessem “doutrinando” os estudantes. Plataformas de mídias sociais, especialmente WhatsApp e Facebook, foram fundamentais para expandir sua influência. Mais uma vez, algumas características das plataformas sociais ajudaram a implementar essa ideia de controle sobre os professores. Elas serviram como câmaras de eco em que pais e influencers se mobilizavam para monitorar e perseguir professores, frequentemente incentivando estudantes a gravarem aulas secretamente, como "provas" de viés ideológico. Essa vigilância digital perturbou espaços educacionais, criando um clima de medo e de autocensura entre os educadores. O temor provocado por esse movimento provocou receio nos professores que não queriam ser gravados para serem expostos virtualmente e nem mesmo queriam enfrentar processos disciplinares.

Esse processo de criminalização dos professores sob a acusação de “doutrinação ideológica”, no entanto, não constitui um fenômeno inteiramente novo, podendo ser

⁷⁸ Eu mesma passei por uma situação constrangedora, quando recebi cartas e fui chamada à diretoria duas vezes para explicar porque eu estava ensinando a Revolução Russa. Cabe ressaltar que este conteúdo está previsto no Currículo Federal para alunos do 9º ano e do último ano do Ensino Médio.

⁷⁹ ABRAHAMSEN, Rita; DROLET, Jean-François; WILLIAMS, Michael C. **World of the Right: Radical Conservatism and Global Order**. Cambridge: Cambridge University Press, 2024. p. 124.

compreendido como parte de uma genealogia mais ampla de disputas em torno da autoridade do saber escolar no Brasil. Se, por um lado, ganha visibilidade recente com o Movimento Escola Sem Partido, por outro, remete a contextos anteriores, como o período da ditadura civil-militar, quando docentes e intelectuais foram alvo de vigilância e perseguição sob a acusação de subversão. No cenário posterior à redemocratização, especialmente com a ampliação de direitos educacionais e a incorporação de temas como direitos humanos, diversidade cultural e história afro-brasileira e indígena ao currículo, emergiram reações conservadoras que passaram a enquadrar tais agendas como formas de partidização do ensino. A partir de 2014, em um contexto de crescente polarização política e centralidade das redes sociais, esse discurso adquire nova densidade, articulando-se a práticas de denúncia, exposição pública e monitoramento digital. Nesse sentido, mais do que um episódio conjuntural, a suspeição sobre o professor expressa disputas recorrentes sobre o papel da escola na formação política e moral dos sujeitos, agora reconfiguradas no interior de uma sociedade marcada pela plataformização e pela crise da autoridade do conhecimento especializado.

Em suma, a plataformização do ensino revela três movimentos simultâneos: (1) as plataformas funcionam como facilitadoras do trabalho docente ao centralizar materiais e automatizar tarefas; (2) essa infraestrutura possibilita novas estratégias de avaliação pautadas na participação e engajamento online com as atividades propostas; e (3) podem ser convertidas em dispositivos de controle. Essas tendências de parametrização, padronização e controle podem parecer caminhar em contradição com a proposta de flexibilização, personificação e empreendedorismo defendidas pela BNCC, conforme discutido no Capítulo 2. Entretanto, essas características misturam-se em uma nova lógica educacional, que pode ser observada em larga medida em São Paulo e no Paraná ou de forma mais pontual no Distrito Federal.

Cabe destacar que, no cenário educacional brasileiro, destacam-se plataformas sem fins comerciais, como a Aprenda Mais, iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que disponibiliza cursos gratuitos em diversas áreas, promovendo formação rápida e acessível. Na área de Saúde, as plataformas UNA-SUS e UniverSUS Brasil oferecem capacitações gratuitas voltadas especialmente a profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS). Além disso, merece destaque o Moodle, plataforma de aprendizagem gratuita e de código aberto amplamente utilizada por instituições educacionais brasileiras para ensino *online* e presencial, que afirma não coletar os dados dos usuários para publicidades e comerciais. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) utiliza o Moodle nos seus cursos de formação de professores. Na pandemia, houve a migração para o Google, entretanto, atualmente, na

formação de docentes o Moodle voltou a ser mais utilizado. Todavia, há poucos projetos de plataformas menos comerciais para serem usados na educação básica.

1.4. Plataformização e o ensino de história

No atual momento de plataformização da sociedade e do ensino, acredita-se que alguns aspectos desse fenômeno, como as bolhas digitais e o ecossistema da desinformação *online*, tocam em pontos basilares do ensino de história, notadamente no Brasil, e afetam de forma diferenciada dois níveis de análise, as diretrizes curriculares e a sala de aula, organizados no decorrer desta tese. As categorias conceituais discutidas a seguir não têm o objetivo de rotular discursos, interpretações ou diretrizes. No entanto, compreender seus significados contribui para a melhor apreensão dos múltiplos termos empregados nas diretrizes curriculares, em pesquisas acadêmicas e nas práticas docentes.

a) Bolhas Virtuais

No contexto atual, passamos cada vez mais tempo conectados *online*. Porém, isso não implica estarmos expostos a conteúdos de interesse público, como os de divulgação científica. Pelo contrário, tendemos a orbitar em torno de perfis que compartilham afinidades identificadas por algoritmos, alimentando um ciclo contínuo. O termo *filter bubbles*, cunhado por Eli Pariser⁸⁰, descreve esse fenômeno e compete com outros conceitos, como "câmaras de eco" e "ciberbalcanização", em analogia à região dos Bálcãs, dividida por diferentes línguas, culturas e religiões. O termo refere-se aos filtros promovidos pelos algoritmos nas redes (em mecanismos de busca, em plataformas de compra e em interações nas redes sociais), que direcionam os usuários para conteúdos que compartilham visões de mundo semelhantes e que os mantêm mais tempo *online*. A customização individual desses filtros dificulta o acesso a ideias divergentes, “estreitando horizontes” pessoais e, consequentemente, os coletivos⁸¹.

Na sala de aula, essa dinâmica de filtragem funciona em duas vias: os professores desconhecem o que os estudantes estão acessando e vice-versa, o que diferencia o cenário

⁸⁰ PARISER, Eli. **O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

⁸¹ SANTAELLA, L. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri, São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2019, p. 10.

atual dos debates sobre mídia e educação em relação à televisão, ao rádio e aos jornais. As bolhas virtuais facilitam a exposição de visões de mundo preconceituosas e, além disso, possibilitam um espaço para a aprovação de comentários misóginos, racistas, homofóbicos nas redes, em grupos específicos. Letícia Cesarino, ao estudar grupos em redes sociais de bolsonaristas, afirma ocorrer uma “dinâmica antiestrutural”. Camadas marginais latentes, que já existiam, e heterodoxas, chegam à superfície com mais intensidade que anteriormente e provocam um deslocamento do pensamento e da produção de conteúdo para um ecossistema da extrema-direita⁸². Normalizam-se certas questões. Em entrevista, a pesquisadora citou como exemplo a normalização da ideia de que as Forças Armadas devem monitorar as eleições brasileiras⁸³. Essa perspectiva, segundo a autora, era inaceitável na redemocratização pós-ditadura civil-militar. Explicações com elos de causalidade nebulosos e tendências conspiracionistas não são novidades, mas agora essas contam com a força dos algoritmos.

Segundo Cesarino,

os algoritmos não controlam os usuários da forma linear com que costumamos pensar relações de causa e efeito. Seus efeitos sociais, além de complexos e até paradoxais, só podem ser visualizados de forma indireta. Consistem, sobretudo, na desestabilização das estruturas que organizavam o ambiente político, científico, legal, midiático durante boa parte do século XX. É nesse sentido que as crises de confiança na democracia, na ciência, na mídia profissional podem ser encaradas como sendo a mesma crise⁸⁴.

Essa desestabilização das estruturas de confiança, apontada por Cesarino, pode ser situada em um processo mais amplo de transformação das formas de legitimação do conhecimento na sociedade contemporânea. Historicamente, a escola pública desempenhou um papel central na mediação entre o saber acadêmico e a formação dos estudantes, conferindo ao professor uma posição de autoridade intelectual e pedagógica. Nas últimas décadas, entretanto, essa posição tem sido tensionada por mudanças mais amplas, que envolvem tanto críticas à neutralidade do conhecimento quanto a ampliação dos espaços de produção e circulação de informações para além das instituições tradicionais. Com a expansão das plataformas digitais, essa transformação se intensifica, na medida em que algoritmos passam

⁸² CESARINO, Letícia. **O Mundo do Avesso: Verdade e Política na Era Digital**. São Paulo: Ubu, 2022.

⁸³ A entrevista pode ser acessada no podcast #309 do canal Viracasacas, “**O Mundo do Avesso**” com Letícia Cesarino, realizada em 10 jan. 2023.

⁸⁴ CESARINO, Letícia. **O mundo do Avesso: Verdade e Política na Era Digital**. (Coleção Exit). São Paulo: Ubu Editora, 2022, (p. 11).

a organizar o acesso aos conteúdos e a influenciar sua credibilidade, favorecendo narrativas mais simplificadas, polarizadas e orientadas pelo engajamento. Nesse cenário, a desconfiança em relação aos professores não pode ser compreendida apenas como reação a conteúdos específicos, mas como parte de um deslocamento mais amplo nas formas de reconhecer e validar o conhecimento, no qual a mediação docente passa a disputar espaço com dinâmicas de exposição, vigilância e circulação próprias das redes digitais. Essa desestabilização das estruturas de confiança, apontada por Cesarino, pode ser compreendida também à luz do que Wendy Chun e Barnett denominam “sistemas algorítmicos homofílicos”, mecanismos que reforçam conexões baseadas na semelhança e fragmentam o espaço público em comunidades fechadas. Essa lógica favorece sistemas que “produzem conexão por meio da identidade, e não da diferença ou da aleatoriedade”⁸⁵. Segundo Chun e Barnett,

homofilia, ou o enxame da vizinhança segregada” revela como os algoritmos de rede polarizam a sociedade examinando um dos axiomas mais fundamentais da ciência de rede: a homofilia, o princípio de que a semelhança gera conexão. A homofilia promove o colapso de redes sociais aparentemente abertas e ilimitadas em uma série de comunidades fechadas.

Como professora, é inevitável ler a expressão de que “semelhança gera conexão” e não fazer uma associação à sociabilidade da adolescência com a formação de uma ideia de identidade que, ao mesmo tempo procura ser única individualmente, recorre à validação coletiva. Além de possibilitarem um tipo de conexão via plataformas, as redes fornecem conteúdos para os vários tipos de “enxame”. Na busca de uma ancoragem teórica para perspectivas extremistas ou, no mínimo, duvidosas, um ecossistema da desinformação é alimentado. Esse ecossistema, monetizado a partir do engajamento, angaria novos seguidores e é retroalimentado pelo sistema.

A mesma lógica de filtragem e reforço de semelhanças que estrutura as bolhas de afinidade política também opera na produção e disseminação de estereótipos sociais e raciais. Safiya Umoja Noble⁸⁶ demonstrou como o buscador Google pode representar negativamente

⁸⁵ CHUN, W. H. K.; BARNETT, A. **Discriminating data: correlation, neighborhoods, and the new politics of recognition**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2021, p. 13.

⁸⁶ Safiya Umoja Noble é professora associada de Comunicação na *University of California, Los Angeles* (UCLA), onde também é codiretora do Centro para Estudos de Mídia, Raça e Justiça.

mulheres e pessoas não-brancas, especialmente, meninas negras⁸⁷. Apesar de o Google ter feito ajustes no algoritmo depois de sugestão de *sites* de pornografia ao fazer a pesquisa por palavras-chave “meninas negras”, alguns estereótipos ainda são facilmente encontrados, especialmente, no *Google Images*. Seguindo a recomendação da autora, pesquisei “look para professoras” e, na primeira página, apareceram somente professoras brancas. Esse problema, contudo, parece não ser exclusivo do buscador *Google*. A filósofa brasileira Djamila Ribeiro afirma não ter um perfil no Twitter (atualmente X), pois a rede social lucra com o racismo e com a misoginia. A filósofa cita estudos da Anistia Internacional.

b) O ecossistema da desinformação online

A discussão sobre desinformação analógica ou *online* nos conduz ao termo “informação”. Darnton, ao escrever sobre as incursões sexuais de Luís XV, afirma que “cada era foi uma era de informação, cada uma à sua maneira, e os sistemas de comunicação sempre moldaram os eventos”⁸⁸. Darnton destaca os diferentes meios pelos quais a informação circulava na corte francesa, via redes de sociabilidade. Seu artigo pode ser interpretado como uma espécie de desconforto quanto aos novos usos e significados do termo “informação”, associados à Ciência da Computação, à comunicação e à internet, e talvez distanciados de significados intrinsecamente históricos ou, pelo menos, carregados de historicidade⁸⁹.

De modo semelhante, Blair et al.⁹⁰ discordam da declaração de McLuhan que, em 1964, vivia-se a “era da informação”. Os autores mostram a centralidade da troca de informações para processos históricos, do comércio de seda e de especiarias à repercussão do naufrágio do Titanic⁹¹, com a difusão da opinião pública de que mais informações poderiam

⁸⁷ NOBLE, Safiya Umoja. **Algoritmos da Opressão**: Como o Google fomenta e lucra com o racismo. São Paulo: Leya, 2018.

⁸⁸ DARNTON, Robert. An Early Information Society: News and the Media in Eighteenth-Century Paris. **The American Historical Review**, fev. 2000, p.1.

⁸⁹ As preocupações de Darnton sobre o projeto de digitalização de livros pela Google também é público. Cf. DARNTON, Robert. Google and the New Digital Future. **The New Yorker Review**, 17 dez. 2009; DARNTON, Robert. **A questão dos livros**: presente, passado e futuro. Tradução de Daniel Pellizari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

⁹⁰ BLAIR, Ann; DUGUID, Paul; GOEING, Anja-Silvia; GRAFTON, Anthony (Eds.). **Information: a Historical Companion**. Princeton: Princeton University Press, 2021.

⁹¹ Rui Tavares em livro sobre as guerras culturais em alguns momentos da história ocidental retoma o caso do Titanic para discutir sobre o controle da informação nas rádios. Segundo ele, quando ocorreu o desastre “boa parte das informações foram disseminadas por rádios amadoras. (...) Muitos diletantes, principalmente jovens, faziam transmissões, e circulou muita informação falsa, falsamente otimista. Depois, verificou-se que o naufrágio fora pior do que se havia pensado e isso gerou algum escândalo naquela década de 1910, levando os Estados a

ter diminuído a escala do desastre⁹². Blair et al. incluem explicações breves sobre 101 termos relacionados à História da Informação ⁹³. No verbete *Information*, *Disinformation*, *Misinformation*, Nunberg acrescenta uma diferença central na forma como lidar com a informação em relação a outros momentos históricos. Ele destaca que, embora se aborde a história da informação e suas redes de circularidade em todas as épocas e contextos em que se afirma haver história, a consciência moderna do termo está associada principalmente à imprensa e aos documentos impressos. Para o autor, a informação passou a ser concebida a partir da difusão de textos impressos, como

uma substância autossuficiente desvinculada de sua fonte e independente de qualquer consciência individual. Essa é uma das importantes maneiras pelas quais a informação difere do conhecimento, que sempre requer um sujeito cognoscente – um indivíduo, uma coletividade ou, no limite, um texto, que serve de proxy para seu autor. Falamos de “conhecimento humano”, por exemplo, mas normalmente não falamos de “informação humana” – não identificamos a informação em termos de seus possuidores⁹⁴.

A noção de que a informação passou a ser considerada "verdade com base apenas em sua forma, na ausência de qualquer conhecimento de sua fonte"⁹⁵ aponta para as discussões contemporâneas em curso. O caráter fragmentado das informações nas plataformas *online* estimula ainda mais essa desvinculação, atualmente também do suporte original, como dos canais de notícias. O uso de palavras-chave em mecanismos de busca como o Google e o compartilhamento de manchetes e de trechos selecionados de reportagens impulsionam esse processo, exigindo esforços ainda maiores para a análise crítica e a contextualização adequada dos dados apresentados. Atualmente, a necessidade de avaliar o conteúdo encontrado *online*

intervirem para regular as transmissões radiofônicas”. Ver: TAVARES, Rui. **Hipocritões e Olhigarcas: passado e futuro das guerras culturais**. Lisboa: Tinta da China, 2025, p. 120.

⁹² GRAFTON, Anthony. Premodern Regimes and Practices; JOHN, R. R.; TWOREK, H. Publicity, Propaganda, and Public Opinion: from the Titanic disaster to the Hungarian Uprising. In: BLAIR, Ann; DUGUID, Paul; GOEING, Anja-Silvia; GRAFTON, Anthony. (Eds.). **Information: a Historical Companion**. Princeton: Princeton University Press, 2021, p. 211-237.

⁹³ BLAIR, Ann; DUGUID, Paul; GOEING, Anja-Silvia; GRAFTON, Anthony (Eds.). **Information: a Historical Companion**. Princeton: Princeton University Press, 2021.

⁹⁴ NUNBERG, Geoffrey. Information, Disinformation, Misinformation. In: BLAIR, Ann; DUGUID, Paul; GOEING, Anja-Silvia; GRAFTON, Anthony (Eds.). **Information: a Historical Companion**. Princeton: Princeton University Press, 2021, p. 433-438.

⁹⁵ NUNBERG, Geoffrey. Information, Disinformation, Misinformation. In: BLAIR, Ann; DUGUID, Paul; GOEING, Anja-Silvia; GRAFTON, Anthony (Eds.). **Information: a Historical Companion**. Princeton: Princeton University Press, 2021. p. 434.

tornou-se um exercício cognitivo frequente. Estamos expostos a informações que performam verdades, mas também temos consciência do potencial das plataformas para fazerem circular informações não confiáveis. Diversas iniciativas jornalísticas, como Fact-Check.org, nos EUA, e Agência Lupa e Aos Fatos, no Brasil, foram criadas para combater informações enganosas e reforçar práticas éticas de checagem, especialmente em contextos eleitorais e crises sanitárias, como a pandemia de COVID-19⁹⁶.

No cenário de filtragem algorítmica, curadoria informacional e extremismos digitais, ganha relevância o conceito de desinformação e, especialmente as *fake news*. Bruno Leal, ao reconhecer a longa história da mentira, presente em textos religiosos, jurídicos e históricos, não nega que as *fake news* se tornaram "um dos fenômenos políticos e sociais mais importantes de nosso tempo, desafiando as democracias e o conhecimento científico"⁹⁷. É possível estabelecer paralelos entre comunicação e história, uma vez que as *fake news* apresentam semelhanças com o negacionismo histórico, enquanto as alterações ou distorções deliberadas de contexto aproximam-se das práticas revisionistas. Dados do Google Trends reforçam que o termo "*fake news*" (Figura 1) se tornou predominante no Brasil, sendo frequentemente utilizado em tom jocoso em sala de aula, exigindo atenção especial no tratamento pedagógico⁹⁸. Ao ouvi-lo, é essencial ter em mente as categorias propostas por Wardle para identificar como está sendo utilizado, visto ter se tornado um grande guarda-chuva para se

⁹⁶ NASCIMENTO, F. L. S. do. Entendendo o Fact-Checking Como uma Ferramenta para Promoção de Literacia Mediática no Contexto Luso Brasileiro. **E- Revista de Estudos Interculturais**, v. 3, n. 9, 2021.

Alguns exemplos de iniciativas nesse sentido são:

- Agência Lupa fundada em 2015. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br>. Acesso em: 29 abr. 2023.
- Fato ou Fake, projeto da Grupo Globo iniciado em 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/>. Acesso em: 29 abr. 2023.
- Aos Fatos, site de jornalismo independente criado em 2015. Disponível em: <https://www.aosfatos.org>. Acesso em: 29 abr. 2023.
- AFPChecamos, site criado em 2017, da tradicional agência de notícias francesas *Agence France-Presse*. Disponível em: <https://checamos.afp.com>. Acesso em: 29 abr. 2023.

⁹⁷ LEAL, Bruno. Fake news: do passado ao presente. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **Novos Combates pela história: Desafios - ensino**. São Paulo: Contexto, 2021, p. 148.

⁹⁸ O uso do termo em tom pouco explicativo pode ser lembrado com o exemplo de Donald Trump que, em 2017, disse ao repórter da CNN: "*You are fake news!*", ao ser questionado sobre alegações de que agentes russos teriam informações pessoais e financeiras comprometedoras sobre ele. (JAMIESON, Amer. You are fake news: Trump attacks CNN and BuzzFeed at press conference. **The Guardian**, 11 jan. 2017. Disponível em: <https://www.theguardian.com/us-news/2017/jan/11/trump-attacks-cnn-buzzfeed-at-press-conference>. Acesso em: 12 out. 2022).

referir às manipulações de informações nas redes. Segundo Wardle⁹⁹, o ecossistema da desinformação pode ser classificado em sete categorias:

(a) sátira ou paródia que, embora não tenha intenção de causar mal, tem potencial para enganar; (b) conteúdo enganoso utilizado contra um assunto ou pessoa; (c) falso contexto: quando um conteúdo genuíno é inserido em um contexto falso; (d) conteúdo impostor: quando é colocado na boca de fontes pessoais ou coletivas informações que não são suas; (e) conteúdo manipulado: em que uma informação verdadeira é manipulada para enganar o público; (f) conteúdo fabricado: inteiramente falso construído com o intuito de desinformar e causar dano; (g) conexão falsa: quando títulos, imagens ou legendas não correspondem ao conteúdo real¹⁰⁰.

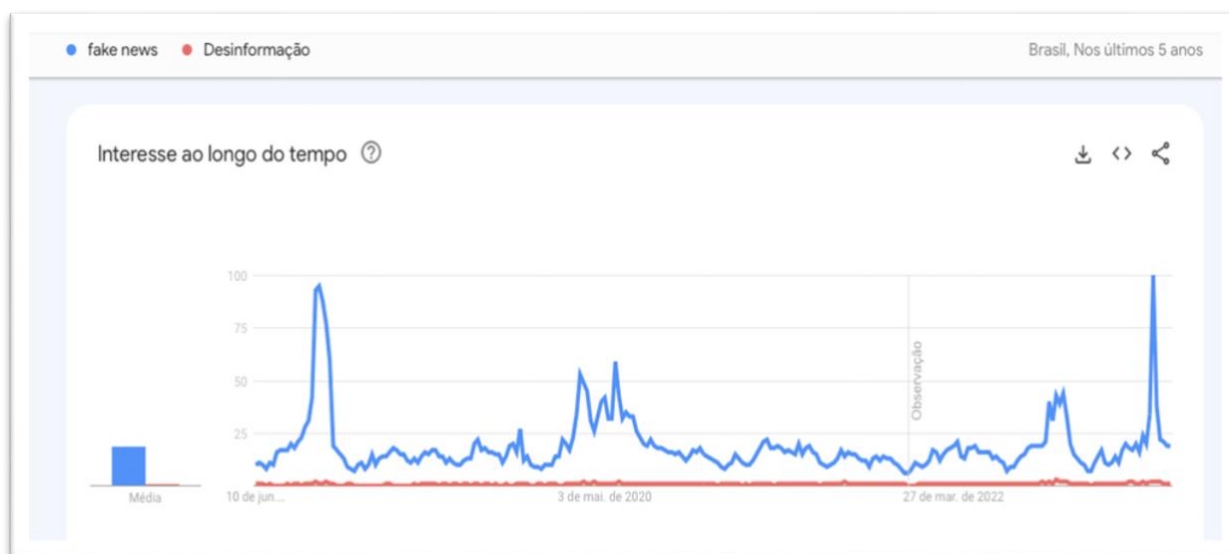
A Figura 1 apresenta o número de buscas pelos termos “*fake news*” e “desinformação” ao longo de 5 anos (de 2018 a 2023), realizada no *Google Trends* Brasil. Os picos de busca podem ser constatados em 2018, época da campanha presidencial; no início da pandemia da Covid-19, em março de 2020; e nas discussões sobre do Projeto de Lei das *fake news* (PL2630/2020)¹⁰¹, em abril de 2023. Os números representam o interesse por pesquisas relativas à determinada região, em um dado período. O valor 100 representa o pico de popularidade do termo; o valor 50 significa que o termo teve metade da popularidade e o valor 0 significa que não houve dados suficientes para registrar as buscas pelo termo.

⁹⁹ Claire Wardle é professora no Departamento de Comunicação da Universidade Cornell.

¹⁰⁰ WARDLE, Claire. Fake news. It's complicated. **First Draft News**, 16 fev. 2017. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/articles/fake-news-complicated/>. Acesso em: 6 mai. 2025.

¹⁰¹ Processo de tramitação do PL2630/2020. Atualmente, está em tramitação na Câmara dos Deputados (CONGRESSO NACIONAL. **Projeto de Lei nº 2.630 de 2020**.

FIGURA 1. REGISTRO DAS BUSCAS REALIZADAS NO GOOGLE TRENDS BRASIL PELOS TERMOS “FAKE NEWS” E “DESINFORMAÇÃO”



Fonte: Google Trends

A apresentação dos conceitos discutidos ao longo do capítulo, como o de plataformas, bolhas virtuais, homofilia algorítmica e ecossistema da desinformação, permitem esquadrihar uma atualização de uma antiga convicção: a de que o ensino de história desempenha uma função essencial para a vida em sociedade. Os desdobramentos dessas questões serão explorados na sequência, com atenção à história da disciplina escolar.

Ao refletir sobre como a plataformização altera práticas, valores públicos e modos de conhecer, este capítulo também nos convida a olhar para a história da própria disciplina escolar. No Brasil, o ensino de história no secundário encontra suas origens na fundação do Colégio Pedro II¹⁰², responsável pela elaboração dos planos de estudos e dos manuais didáticos para a disciplina. Ao longo destes quase 190 anos, diversas diretrizes normativas foram estabelecidas e têm sido frequentes as modificações nos currículos e nas abordagens

¹⁰² O Colégio Pedro II é uma escola pública federal localizada no Rio de Janeiro, fundada em 1837.

pedagógicas. No entanto, uma constante aspiração direcionou o desenvolvimento da história no contexto educacional: a crença em sua capacidade única de formação para a sociedade.

Essa crença atravessou diferentes períodos históricos, desde o caráter erudito do ensino de história voltado à formação de uma elite intelectual para ocupar altos cargos no Brasil Imperial, alinhada aos valores do Estado monárquico, até o objetivo mais amplo de promover a compreensão das sociedades passadas como referência para ações no presente. Mesmo a Reforma Educacional de 1971, que reduziu as aulas de história no secundário e instituiu os Estudos Sociais no antigo 1º Grau, manteve a clara intenção formativa, voltada para o modelo de sociedade defendido pela Ditadura Cívico-Militar, com disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Depois da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, 1998 e 2001, o tratamento da informação em variadas mídias e o reforço da defesa do ensino de história para a formação cidadã participativa, reflexiva e autônoma tornaram-se centrais¹⁰³.

Atualmente, a crença de que a história escolar contribui para a formação da sociedade plural atenta ao presente, com vistas para o futuro, pode ser considerada um princípio da disciplina escolar em questão. Esse “formar para a sociedade” é continuamente atualizado diante dos desafios do presente, que podem estar ancorados no passado histórico, como no racismo, na desigualdade, no extermínio de povos indígenas, ou em instigações mais características da contemporaneidade, como o dilúvio informacional, os extremismos *online* e a centralidade das interações via internet. Por exemplo, a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, ainda que de forma tímida, sublinhou a importância da leitura crítica das informações *online*, destacando a necessidade de um ensino de história que dialogue com o tempo presente. Aqui, o adjetivo “online” vai na linha interpretativa de uma atualização conservadora, pois na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não há uma proposta mais situada aos problemas atuais.

Nesse horizonte formativo, a história mantém uma contribuição singular para a formação cidadã ao desenvolver modos de pensamento que ajudam os estudantes a interrogar o mundo e reconhecer a historicidade das informações que o compõem. Ao trabalhar com

¹⁰³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cidadania e Educação histórica: diálogos com documentos curriculares brasileiros. In: ALVES, Luís Alberto; GAGO, Marília (Orgs.). **Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar**. Porto: CITCEM, 2021, p. 48.

conceitos como evidência, causalidade, mudança e perspectiva, a disciplina oferece instrumentos para compreender que o conhecimento é sempre produzido em contextos específicos e, portanto, sujeito a debate e revisão. Mark Sheehan identifica essa disposição para o questionamento como a contribuição distintiva da história para a cidadania crítica¹⁰⁴. Essa forma de cidadania adquire relevância particular em tempos de sobrecarga informacional e de circulação acelerada de narrativas. Mais do que transmitir conteúdos, o ensino de história estimula o exercício de discernimento, a leitura atenta das fontes e a análise das múltiplas versões do passado que permeiam o ambiente digital, formando sujeitos capazes de pensar historicamente diante das incertezas do agora.

Essa ênfase da história na formação de uma cidadania crítica não se restringe ao plano teórico, mas encontra expressão concreta nas práticas pedagógicas observadas. Ao mediar o acesso dos alunos a vídeos, conteúdos de redes sociais e informações circulantes no ambiente digital, os professores exemplificam o exercício do discernimento e da análise histórica defendido por Sheehan. Dessa forma, os princípios de reflexão, questionamento e contextualização do conhecimento histórico se traduzem em ações educativas que respondem aos desafios impostos pelos algoritmos, pelas bolhas digitais e pela abundância de narrativas presentes no cotidiano dos estudantes. Essas preocupações encontram eco nas práticas observadas durante a pesquisa. As aulas de história têm se transformado de maneira significativa: os professores recorrem com frequência a vídeos disponíveis no YouTube, exploram temas que circulam nas redes sociais dos alunos e demonstram crescente preocupação com o tipo de conteúdo acessado por eles, atentos à influência dos algoritmos e das bolhas digitais. Em consonância, a literatura especializada tem apontado uma mudança significativa: de uma visão otimista acerca do acesso às novas tecnologias e à informação abundante, migramos para uma postura mais crítica e vigilante sobre o funcionamento das plataformas educacionais, dos smartphones em ambiente escolar e seus impactos concretos no ensino de história. Tal tendência pode ser identificada nas contribuições recentes de autores

¹⁰⁴ SHEEHAN, Mark. History's Distinctive Contribution to Critical Citizenship. In: COUNSELL, Christine; BURN, Katharine; CHAPMAN, Arthur (orgs.). **MasterClass in History Education: Transforming Teaching and Learning**. London: Bloomsbury Academic, 2016. p. 307–320.

como Sam Wineburg¹⁰⁵, de Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky¹⁰⁶ e de Mônica Martins da Silva¹⁰⁷.

Com o uso cada vez maior de conteúdos digitais por professores e alunos, o debate sobre curadoria informacional se impõe e estimula uma aproximação entre a abordagem dos historiadores profissionais e as reflexões emergentes sobre a cognição em tempos de plataformização. Na pesquisa acadêmica sobre ensino de história, propostas de curadoria informacional partem dos mesmos modos que estruturam o pensamento histórico, tanto para estratégias didáticas digitais quanto analógicas. Por isso, é difícil traçar uma linha rígida entre a curadoria “factual”, mais comum na área da Comunicação, e a curadoria “interpretativa” que o historiador realiza. Pereira, Marques e Ramalho interpretam a curadoria da informação como “uma vocação própria do ofício do historiador (juntamente com ensino e pesquisa)”¹⁰⁸ e a avaliam como uma possibilidade de “atualização positiva” para a área. Segundo os autores, essa atualização

não implica na obsolescência de práticas e métodos já existentes, pelo contrário: metodologias como a da história oral podem contribuir muito para a curadoria das narrativas pessoais espalhadas pela internet, assim como pode prover direcionamentos para a construção de uma escrita da história colaborativa entre historiadores e usuários da rede¹⁰⁹.

Assim, embora Pereira, Marques e Ramalho destaquem sobretudo o potencial formativo da curadoria sugerindo, por exemplo, que a história oral e a escrita colaborativa podem aproximar historiadores e públicos online, parte da literatura aponta para um segundo eixo de atuação dessa prática: o enfrentamento sistemático das distorções do passado. Nesse registro, a curadoria passa a ser mobilizada como antídoto contra mentiras deliberadas,

¹⁰⁵ WINEBURG, Sam. **Why Learn History (When it's already on your phone)**. Chicago: The University of Chicago Press, 2018.

¹⁰⁶ PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **Novos Combates pela história: Desafios - Ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

¹⁰⁷ SILVA, Mônica Martins da. Editorial: Ensino de história e tecnologias no contexto de culturas, disputas e polifonias digitais. **Revista História Hoje**, v. 11, n. 23, p. 1–4, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v11i23.1004>. Acesso em: 23 jan. 2025.

¹⁰⁸ PEREIRA, M; MARQUES, M; RAMALHO, W. O atualismo chega à história? Virtualização do ofício do historiador durante a pandemia de Covid-19 (2020). In: NICODEMO, Thiago Lima; ROTA, Alesson Ramon; MARINO, Ian Kisil. **Caminhos da história digital no Brasil**. Vitória: Editora Milfontes, 2022.

¹⁰⁹ PEREIRA, M.; MARQUES, M.; RAMALHO, W. O atualismo chega à história? Virtualização do ofício do historiador durante a pandemia de Covid-19 (2020). In: NICODEMO, Thiago Lima; ROTA, Alesson Ramon; MARINO, Ian Kisil. **Caminhos da história digital no Brasil**. Vitória: Editora Milfontes, 2022, p. 280.

reversionismos enviesados e formas de negacionismo que circulam no espaço digital¹¹⁰. Por exemplo, o livro *Novos Combates pela história* foi estruturado a partir de vários artigos sobre os atuais desafios enfrentados pela história tanto escolar quanto acadêmica. Para lidar com “os usos abusivos da história” recorreu-se à explicação e à historicidade de conceitos, à discussão sobre o ofício do historiador e à necessidade de dar visibilidade histórica para mulheres, negros e indígenas¹¹¹.

No livro, Napolitano argumenta que existem várias formas de distorção do conhecimento sobre o passado¹¹². A primeira, é a mentira pura e simples sobre um evento ou um fato histórico, comprovado por fontes e pelo consenso entre historiadores, conhecida como negacionismo. A segunda, é a apropriação seletiva de fatos igualmente comprovados sem a devida complementação de informação, denominada reversionismo ideológico. Napolitano exemplifica com uma declaração, em 2018, do então presidente Jair Bolsonaro, sobre o tráfico atlântico de escravizados entre os séculos XVI e XIX¹¹³. Segundo o autor, no caso da declaração do ex-presidente, foram utilizadas ambas as formas de distorção.

Em virtude de o termo reversionismo ser entendido também como uma prática historiográfica, Avila, por exemplo, opta por utilizar apenas o termo negacionismo para se referir às “falsificações do passado ou (im)posturas intelectuais dedicadas ao apagamento obsequioso de determinados acontecimentos de nossas imaginações públicas”¹¹⁴. Avila afirma que não chama alguns desses indivíduos de reversionistas, pois isso seria “dar-lhes um crédito que não merecem, porque não estão interessados em revisões produtivas e responsáveis de nossas histórias, mas na imposição de falsidades para darem chancela aos projetos de poder da Nova Direita”¹¹⁵. Assis, no posfácio do livro de Tiago Rodrigues sobre o (auto)reversionismo

¹¹⁰ O termo reversionismo tem, atualmente, uma dupla significação: pode tanto ser o reversionismo histórico, entendido como a prática historiográfica de propor novas interpretações sobre o passado já estudado a partir de novos problemas do presente; mas também pode ser o reversionismo entendido como uma manipulação antiética de fatos e de interpretações com objetivos de falsear uma memória coletiva sobre o passado.

¹¹¹ DEGAN, A. et al. **Novos combates pela história: desafios - ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

¹¹² NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e reversionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **Novos Combates pela história: Desafios - ensino**. São Paulo: Contexto, 2021, p. 85-111.

¹¹³ “Se você for ver a história realmente, o português nem pisava na África, foram os próprios negros que entregavam os escravos” – trecho da entrevista dada por Jair Bolsonaro ao programa Roda Viva, em 30 jul. 2018.

¹¹⁴ AVILA, Arthur Lima de. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. **Revista Brasileira de história**, v. 42, n. 87, p.182, ago. 2021.

¹¹⁵ AVILA, Arthur Lima de. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. **Revista Brasileira de história**, v. 42, n. 87, p. 161–184, ago. 2021.

de Sergio Buarque de Holanda acerca da colonização portuguesa, também apresenta o ato de revisar, como “sendo constitutivo da própria lógica do pensamento histórico” e que nem sempre o termo revisionista é um disfarce para a palavra negacionista¹¹⁶. Em seguida afirma que

as histórias se pesquisam e se escrevem num e para um presente sempre renovado, e essa circunstância não pode deixar de alterar o valor que as experiências do passado podem ter, pois esse valor é sempre, em larga medida, um valor para nós¹¹⁷.

Essas interpretações ajudam os diferentes usos do termo revisionismo, distinguindo as revisões legítimas e produtivas daquelas associadas à distorção deliberada do passado. Esse debate historiográfico oferece, portanto, um arcabouço conceitual importante para pensar a circulação contemporânea de informações históricas. Quando transposto para o campo das mídias digitais, o problema ganha novas camadas: envolve a erosão de contextos, a seleção interessada de fatos e a manipulação de vínculos causais. Não se trata apenas de mentiras factuais, mas de distorções e enquadramentos que tornam mais complexa uma espécie de autópsia das informações e interpretações sobre o passado disponíveis na internet. Uma perspectiva menos ingênua sobre curadoria informacional e ensino de história é essencial para evitar a tentação neopositivista de acreditar que basta os professores buscarem fatos históricos comprovados pela literatura acadêmica, a qual, afinal, também é dinâmica e sujeita a revisões. Entretanto, a partir desse debate não se objetiva diminuir as possibilidades da história escolar nas problemáticas do tempo presente e, sim, complexificá-la. Práticas e métodos da história auxiliam na curadoria informacional, mas não se trata somente de verificação de fatos. Para visualizar com mais nitidez como, por exemplo, o pensamento histórico pode auxiliar, recorre-se à investigação de Sam Wineburg que buscou compreender a diferença no tratamento da informação entre os alunos do ensino médio e os historiadores profissionais.

Na pesquisa, Wineburg convidou estudantes com bom rendimento em história e historiadores de diversas áreas para lerem e comentarem o documento do Presidente Benjamin Harrison, referente à Proclamação de 1892, que marcou o “Dia da Descoberta”, ou seja, a

¹¹⁶ ASSIS, Arthur Alfaix. Posfácio: **O revisionismo de Sérgio Buarque de Holanda**. In: RODRIGUES, Tiago Serras. *Visões de Portugal em Raízes do Brasil* de Sérgio Buarque de Holanda. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2024.

¹¹⁷ ASSIS, A. **O revisionismo de Sérgio Buarque de Holanda**, p. 194.

chegada de Colombo à América. Apresento resumidamente a conclusão: para entender o documento, a maioria dos estudantes problematizou uma comemoração desse tipo e recorreu ao passado marcado por desrespeito com os povos nativos e pela violência da colonização. Os historiadores, por sua vez, nenhum deles especialista no tema do documento, foram por outro caminho: buscaram entender o porquê de, no final do século XIX, um político estar propondo essa retomada do passado; qual era o suporte em que a declaração se encontrava; por que uma declaração presidencial não estava na primeira página do jornal; e o que estava acontecendo nos Estados Unidos na época. Wineburg conclui: “o pensamento crítico não é apenas coletar fatos para julgar. Trata-se de determinar quais perguntas fazer para gerar novo conhecimento”¹¹⁸.

Embora parte das contribuições de Sam Wineburg sobre o pensamento histórico anteceda o fenômeno da plataformização, uma obra mais recente, publicada em 2018, atualiza esse percurso ao propor estratégias específicas para lidar com a informação online. A interpretação de que o ensino de História pode desenvolver uma leitura crítica mais sofisticada nos estudantes tem sido progressivamente remodelada, especialmente diante dos desafios impostos pelo ambiente digital contemporâneo. Essa renovação também se expressa nos materiais didáticos produzidos pelo *Stanford History Education Group* (SHEG), que aprofundam a articulação entre curadoria informacional e o desenvolvimento de novas habilidades digitais. Um dos exemplos centrais dessa proposta é o reconhecimento de que uma leitura atenta e linear de um site nem sempre é suficiente, já que muitos desses espaços simulam institucionalidade sem revelar de forma clara seus objetivos. Por isso, o SHEG orienta que os estudantes façam uma verificação contextual mais ampla, investigando quem são os autores, qual o perfil dos sites e quais instituições estão por trás do conteúdo. A prática da chamada *lateral reading* – abrir várias abas no navegador para verificar informações em diferentes fontes – é fortemente recomendada nos materiais do grupo, assim como o uso criterioso da Wikipédia, com atenção especial às referências listadas ao final dos artigos.¹¹⁹

As reflexões sobre curadoria podem também nos levar à indagação mais substantivas sobre quais passados devem ser ensinados. Plataformas possibilitam a difusão e a

¹¹⁸ WINEBURG, Sam. **Why learn history (when it's already on your phone)**. Chicago: The University of Chicago Press, 2018, p. 88.

¹¹⁹ Para acessar os materiais dos três projetos do grupo (Reading like a historian, Civic online Reasoning e Beyond the Bubble acessar <https://sheg.stanford.edu>. Cf. WINEBURG, Sam. **Why learn history (when it's already on your phone)**. Chicago: The University of Chicago Press, 2018.

normalização de algumas interpretações sobre a história que deslegitimam o saber produzido nas universidades. No Brasil, isso se expressa em narrativas que relativizam as consequências da escravidão ou apresentaram a Ditadura Civil-Militar como garantidora da democracia contra a ameaça comunista. Em resposta a uma narrativa de identidade nacional vinculada inexoravelmente a “um ‘Ocidente’ ‘cristão’ e ‘livre’ sempre açodado por inimigos vários, que precisam ser diligentemente combatidos e derrotados pelos homens bons”¹²⁰, observa-se um movimento historiográfico que reforça a visibilidade de povos indígenas, de mulheres e de negros no Brasil e que amplia o conhecimento sobre a história do continente africano¹²¹. A consolidação jurídica dessas temáticas é evidenciada pelas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Contudo, muitos professores formados antes dessas leis não tiveram formação específica nesses temas. É aqui que a internet adquire papel ambivalente: ao mesmo tempo em que facilita o acesso a materiais didáticos diversos e planos de aula com essas temáticas, ou seja, contribuem para a formação docente, também favorece o crescimento de perfis racistas, misóginos e extremistas por meio da homofilia algorítmica.

Pesquisas no campo do ensino de história têm evidenciado que a ampliação do acesso a materiais digitais não implica, necessariamente, em práticas pedagógicas mais críticas ou historicamente fundamentadas. Como aponta Susane Rodrigues de Oliveira, a incorporação de vídeos, textos de divulgação e fragmentos de fontes históricas em planos de aula frequentemente ocorre de forma descontextualizada, sem consideração por suas condições de produção, autoria ou intencionalidade¹²². Nessas situações, tais materiais tendem a ser mobilizados como ilustrações ou evidências autoevidentes, em vez de objetos de análise, o que compromete o desenvolvimento do pensamento histórico. Esse movimento se articula a processos mais amplos de padronização curricular e de organização de materiais didáticos em ambientes digitais, nos quais planos de aula e sequências didáticas passam a ser estruturados

¹²⁰ AVILA, Arthur Lima de. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. **Revista Brasileira de história**, v. 42, n. 87, p. 161–184, ago. 2021, p. 166.

¹²¹ Cf. JALES, Luanna. Visibilidade histórica para mulheres, negros e indígenas. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos Combates pela história: desafios, ensino**. São Paulo: Contexto, 2021; SILVA, M.; PONTES, D.; ALVES, R. **Educação histórica em aula-oficina: a ditadura militar brasileira na consciência histórica de estudantes goianos**; RIBEIRO, Cláudia et al. **Epistemologias e Ensino de história**. Porto: CITCEM, 2017; CHAVES JR, José Inaldo. Os povos indígenas e a questão do trabalho no Brasil colonial. In: **Café história – história feita com cliques**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/povos-indigenas-trabalho-brasil-colonial/>. Publicado em: nov. 2019.

¹²² OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. História das mulheres em planos de aula: mídias digitais e saberes docentes na Internet. **Labrys**, n. 27, 2015

segundo lógicas previamente definidas, frequentemente alinhadas a diretrizes normativas. Nesse contexto, a mediação docente tende a se deslocar da problematização do conhecimento para a seleção e aplicação de conteúdos disponíveis, reforçando uma relação instrumental com o saber histórico. Tal dinâmica não é inteiramente nova. Como discutido na literatura da área, o uso de recursos digitais como verdades inquestionáveis já vinha sendo observado em investigações anteriores, indicando que a plataformização do ensino de História não inaugura essas práticas, mas as reorganiza e intensifica. Ao fazê-lo, contribui para a reconfiguração do papel do professor, tensionando a perspectiva que o compreende como produtor de conhecimento histórico e reaproximando-o de uma função de caráter mais técnico e reprodutivista.

Convém observar que, nesta seção, se pretende refletir sobre as consequências da plataformização no ensino de história, considerando como o uso crescente de plataformas digitais e ferramentas online tem transformado práticas pedagógicas, conteúdos, princípios e metodologias docentes. Ao mesmo tempo em que essas tecnologias ampliam o acesso a materiais diversificados, estimulam um novo tipo de curadoria informacional, elas também podem reforçar abordagens centradas na memorização, chamada “decoreba”, favorecendo um ensino padronizado e simplificando o conhecimento histórico. Ferramentas como o Google Forms exemplificam esse efeito, ao facilitar a aplicação e correção de avaliações conteudistas. Além disso, o contexto digital interage com movimentos políticos e curriculares que influenciam o tratamento de temas sensíveis. No Brasil, movimentos persecutórios como os iniciados pelo Escola Sem Partido exemplifica essa tensão, ao questionar a abordagem de assuntos como o tráfico transatlântico de escravizados, a ditadura civil-militar, conflitos religiosos ou a Guerra Fria, contribuindo para o esvaziamento do debate histórico crítico em favor de conteúdos neutros ou normativos. Paralelamente, propostas de padronização e a adoção de competências globais presentes em documentos da OCDE e da UNESCO podem intensificar esse efeito, restringindo a diversidade de temas locais e nacionais e limitando a possibilidade de múltiplas interpretações históricas.¹²³

¹²³ Cf. UNESCO. **Global citizenship education: topics and learning objectives**. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>; ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. **PISA 2018 global competence framework: handbook**. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/global-competence/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025

Diante desse cenário, princípios analíticos bem situados e com orientação ética parecem ser cada vez mais necessários. Assis retoma a primeira lei da história de Cícero, para afirmar que a objetividade e a negação da mentira ainda são pressupostos éticos importantes para a escrita da história. A noção de objetividade, que não se confunde com neutralidade, pode ser utilizada de forma analítica, mas também funciona como um princípio normativo e ético¹²⁴. Para o autor, “as disposições e virtudes associadas à objetividade são pré-condições cruciais, sem as quais a História não faria sentido”¹²⁵. As contribuições de Assis ajudam a pensar o ensino de história, sem ignorar as diferenças de configuração entre o objetivo de um historiador acadêmico, isto é, escrever um texto, e o de um professor da Educação Básica, isto é, preparar uma unidade didática¹²⁶. Uma objetividade analítica, que não se trata apenas de refutar com fatos, mas que combina integridade intelectual e rigor interpretativo, é necessária para explicar contextos, intenções políticas, recortes.

Da contribuição da história oral para curadoria de narrativas pessoais às evidências apresentadas nas notas da Wikipédia; da leitura lateral para duvidar do que é afirmado na seção “*about*” ao contato com arquivos *online*, as atualizações recentes apresentam múltiplas estratégias. Assim, diante do processo de plataformização e de seus impactos sobre o ensino de história, torna-se indispensável que práticas pedagógicas, interpretações, argumentos, intenções e explicações em sala de aula sejam continuamente repensadas, preservando a dimensão ética e democrática. Isso implica valorizar tanto estratégias didáticas tradicionais quanto novas, como a curadoria informacional *online*, com o propósito de jovens a compreenderem e assumirem seu papel social e histórico.

¹²⁴ ASSIS, Arthur Alfaix. Objectivity and the First Law of History Writing. **Journal of the Philosophy of History**, v. 13, n. 1, p. 107–128, 5 mar. 2019.

¹²⁵ ASSIS, Arthur Alfaix. Objectivity and the First Law of History Writing. **Journal of the Philosophy of History**, v. 13, n. 1, p. 107–128, 5 mar. 2019, p. 128.

¹²⁶ Unidade didática é um termo utilizado em diretrizes curriculares do Distrito Federal entendido como “uma série ordenada e articulada de objetivos/conteúdos/atividades que favorecem a construção do conhecimento, podendo ser pensada para um único componente curricular, para uma área de conhecimento ou ainda para um Bloco da semestralidade, buscando as interações possíveis. A unidade didática pode também promover a integração curricular por meio de temas, problemas ou questões que emergem tanto do contexto social no qual os estudantes estão inseridos, como dos conteúdos propostos” (DISTRITO FEDERAL; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade**: Ensino Médio, 2014, p. 23).

CAPÍTULO 2

Base Nacional Comum Curricular: uma diretriz curricular padronizada

Nesta pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é tomada como fonte documental para se compreender o fenômeno mais amplo da plataformização do ensino e analisar de que forma uma diretriz curricular pode simultaneamente ilustrar o processo de plataformização e contribuir para seu aprofundamento. Nos estudos sobre o currículo, cabe sempre retomar Sacristán que afirma existir uma distância estrutural entre o currículo prescrito, expresso em documentos oficiais e orientações normativas, e o currículo real, aquele que se concretiza nas práticas e interações cotidianas da sala de aula¹²⁷. Esse princípio guiou parte da pesquisa que examinou ambas as dimensões, articulando a análise do documento normativo com a observação das práticas concretas em sala de aula, discutidas nos próximos capítulos. Nas diretrizes curriculares, a seleção de conceitos e conteúdos, as formas de compreender a educação e a aprendizagem e os silêncios e esvaziamentos, como o caso da história na BNCC do ensino médio, expressam de conflitos, interpretações e interesses “que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento”¹²⁸.

O atual *dado momento* reflete-se, em parte, em uma formulação amplamente difundida no debate educacional: “a escola é do século XIX; os professores, do século XX; e os alunos, do XXI”. Quem acompanha discussões sobre educação certamente já se deparou com essa

¹²⁷ SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

¹²⁸ SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**, p. 17.

afirmação, em diferentes variações. A BNCC pode ser interpretada, nesse contexto, como uma tentativa, ainda que em muitos aspectos frustrada, de responder a este enigma, que não se restringe ao cenário brasileiro, pois tem alcance global. Nas últimas décadas, intensas transformações culturais e político-econômicas impulsionaram um processo de renovação curricular percebido em vários países. Sob forte influência da OCDE, PISA e Unesco novas propostas curriculares surgiram em muitos países e continentes. A BNCC cita em sua introdução a influência desse enfoque internacional centrado no “desenvolvimento de competências” (o “saber” e o “saber fazer”) e, em nota de rodapé, menciona Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos, Chile, Peru e termina com “entre outros”¹²⁹. Esse movimento de internacionalização dos currículos articula-se, ainda, a transformações mais amplas da contemporaneidade, entre as quais se destaca o processo de plataformização da sociedade.

No caso brasileiro, a Base pode ser compreendida em relação a uma sociedade marca pela plataformizada em duas direções complementares. Em primeiro lugar, a própria dinâmica de discussão do documento, atravessada por esse contexto, contribuiu para a diluição de certos debates. Na parte dedicada à história, isso se expressa, por exemplo, das disputas ao longo das versões entre foco no Brasil ou no mundo, na organização cronológica (quadripartite eurocentrada) ou temática, na definição do tipo e da extensão dos conteúdos relacionados à África e aos povos indígenas, bem como na ausência de uma progressão mais clara do pensamento histórico ao longo da escolarização (a diferença de raciocínio histórico entre um estudante que terminou o ensino fundamental e o que terminou o ensino médio). Em segundo lugar, a forma final do documento marcada por um jogo semântico em torno de competências e habilidades de caráter mais esvaziado facilitou a plataformização do ensino com um documento pasteurizado¹³⁰. Podemos afirmar com alguma displicência, que os trechos da BNCC lembram o *site* “gerador de lero”¹³¹. Esse formato e as escolhas feitas para a formulação do conteúdo geral da BNCC estão em sintonia com o fenômeno da plataformização.

¹²⁹ BRASIL, BNCC, p. 13.

¹³⁰ Diferentemente do que é apresentado em relação ao currículo do Ensino Fundamental, na BNCC, a história não tem espaço reservado no Ensino Médio. Suas diretrizes foram propostas em conjunto com a Geografia, Filosofia e Sociologia, na área denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA).

¹³¹ Referência ao *site* <https://lerolero.com/> que cria frases aleatórias, prolixas com pretensão de profundidade e que não dizem nada. O usuário pode escolher o modo: original, psicanalítico e programador. Exemplo gerado no 16 mai. 2023: “É imperioso ressaltar que o assédio das grandes necessidades orgânicas constrói um delírio que termina por transformar o objeto em uma instância paranoica” (modo psicanalítico); “Pensando mais a longo prazo, o desafiador cenário globalizado não pode mais se dissociar do sistema de participação geral” (modo

Nessa linha interpretativa, a pesquisa procurou compreender como o fenômeno da plataformização afetou o debate e as propostas das três versões da Base Nacional Comum Curricular. Assim sendo, este tópico apresenta alguns aspectos referentes à relação entre plataformização da sociedade e a BNCC, a trajetória da primeira até a última versão da BNCC e algumas interpretações sobre a nova diretriz. Defendo que a plataformização não deve ser entendida apenas como um pano de fundo ou cenário para a elaboração da BNCC, mas também como um fenômeno cujas consequências interferiram nas críticas públicas aos textos propostos e nas orientações curriculares contidas no projeto final do documento homologado em 2018. Como analogia, pode-se recorrer ao fenômeno físico da ressonância, no qual um sistema vibra com amplitude crescente ao ser exposto à sua frequência própria, a BNCC não apenas reflete as frequências já presentes na sociedade plataformizada como também entra em sintonia com elas, amplificando e consolidando ainda mais esses padrões.

Um exemplo emblemático dessa convergência é a trajetória de Rossieli Soares¹³² no campo educacional, cujas decisões políticas evidenciam a articulação entre política curricular, gestão por resultados e plataformização da educação. À frente da Secretaria de Educação Básica do MEC (2016–2018) e, depois, como Ministro da Educação, articulou e homologou as versões da BNCC, conduzindo consultas públicas mediadas por plataformas digitais e fundações privadas. Em cargos posteriores, nas Secretarias de Educação de São Paulo e do

original); “Dado o fluxo de dados atual, a normalização da data superou o desempenho da execução paralela de funções em multi-threads” (modo programador).

¹³² Rossieli Soares destacou-se no início de 2025. Ele foi Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) entre 2016 e 2018, quando coordenou o processo de elaboração da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Posteriormente, como Ministro da Educação de Michel Temer (2018), conduziu e homologou a BNCC para o Ensino Médio. Sua trajetória inclui ainda passagens pelas Secretarias Estaduais de Educação do Amazonas (2012-2016), de São Paulo (2019-2022) e do Pará (a partir de 2023 e ainda no cargo). No início de 2025, como secretário de Educação do Pará, Soares enfrentou protestos de professores e de indígenas das etnias Munduruku, Tembé, Xikrim, Borari e Arapium, que exigiam a revogação da Lei nº 10.820. Segundo os manifestantes, essa lei ameaçava o Sistema Modular de Ensino Indígena, modalidade de ensino que garante o Ensino Médio em localidades distantes do Estado, e introduzia aulas remotas por meio do Centro de Mídia da Educação Paraense, utilizando equipamentos como televisores e *modems* da empresa Starlink. Depois de intensa mobilização, indígenas e professores conseguiram evitar as mudanças. No mês seguinte, foi divulgado que a Secretaria de Educação do Pará tinha comprado 1,43 milhão de *kits* didáticos, que incluíam correção de provas com Inteligência Artificial (IA), da Somos Educação. O negócio ocorreu por meio da Sudu Tecnologia Educacional, que representava a Somos no Pará, empresa vinculada ao empresário Mario Ghio Jr., que tinha sido doador da campanha de Rossieli Soares em sua candidatura para Deputado Federal por São Paulo¹³². A empresa Somos Educação já tinha se destacado anteriormente pela ativa participação na defesa e na divulgação da BNCC (Ver: THE INTERCEPT BRASIL. Sob gestão de Rossieli Soares, Pará já gastou mais de meio bilhão com empresa ligada a doador eleitoral. **The Intercept Brasil**, 12 fev. 2025.; PORTAL G1 PARÁ. Indígenas ocupam pelo 3º dia sede da Secretaria de Estado de Educação e pedem permanência de aulas presenciais no PA. **Portal G1 Pará**, 16 jan. 2025; AGUIAR, André. Indígenas protestam contra lei que inviabiliza educação presencial nas aldeias do Pará. **Agência Pública**, 22 jan. 2025.

Pará, ampliou o uso de tecnologias de monitoramento e correção automatizada, fortalecendo parcerias empresariais e promovendo uma gestão educacional cada vez mais orientada por plataformas e métricas de desempenho. Suas medidas reforçam alguns argumentos apresentados nesta tese, na medida em que sua atuação ilustra, com dados atuais, a conclusão de que a proposta da BNCC, sua semântica e estrutura funcionam como portas de entrada para o processo de plataformização da educação no Brasil. Tal fenômeno vem sendo atualizado de forma crescente, articulando-se, inclusive, à defesa de modelos educativos com menor presença docente, sustentados pelo ensino remoto e por ferramentas de IA.

No que toca à área de história, os debates em torno da primeira versão da BNCC, divulgada em 2015, e de seu posterior enfraquecimento, marcado pelo episódio conhecido como “batalha das cartas”¹³³ – mas que poderia ser também chamado de “batalha dos blogs” – foram intensificados pelo atraso na divulgação do componente curricular de história, publicado apenas em 23 de setembro de 2015, sete dias depois do restante do documento. O então ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, havia retardado a publicação e solicitado alterações no texto, o que levou os elaboradores a afirmarem, posteriormente, que o “primeiro golpe” contra o documento partira do próprio ministro¹³⁴. Já fora do cargo, Janine Ribeiro publicou, em 8 de outubro de 2015, uma postagem em sua página no Facebook¹³⁵, na qual esclarecia que a versão divulgada não era um documento oficial do MEC, reconhecia “falhas” no texto, sobretudo a ênfase excessiva em Brasil e África, e defendia um debate mais amplo sobre os conteúdos históricos. O *post* de Renato Janine Ribeiro repercutiu rapidamente, antes mesmo da leitura atenta da versão proposta em 2015. As críticas públicas de jornalistas e de comentaristas surgiram em velocidade e ferocidade considerável, deixando entrever a possibilidade de certos debates caros à historiografia viralizarem sem a reflexão que se poderia

¹³³ MIRANDA, Sonia. **Na batalha das cartas**: vozes de historiadores e o debate contemporâneo sobre a Base Nacional Comum, 8 dez. 2015. Disponível em: <http://grupohistoriadobrasil.blogspot.com/2015/12/debate-sobre-bncc-contribuicao-profa.html>. Acesso em: 6 ago. 2023.

¹³⁴ OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Erinaldo et al. **História: Demandas e desafios do tempo presente – Produção acadêmica, ensino de História e formação docente**. São Luís: Editora da UFMA, 2018, p. 57.

¹³⁵ Como amplamente discutido por historiadores que se preocupam com a preservação de fontes digitais, algumas fontes não são obtidas em primeira mão, pois nem sempre é possível encontrar as postagens em seu suporte de origem. Conseguimos ter acesso ao comentário do ex-Ministro sobre a BNCC de história via outro *blog* (desatualizado) do professor Itamar Freitas. Disponível em: <https://didicadahistoria.wordpress.com/2015/10/14/prof-renato-janine-ribeiro-e-a-base-curricular-nacional-comum-de-historia/>. Acesso em: 9 ago. 2023

esperar. O conteúdo dessa postagem do ex-ministro será discutido mais adiante neste capítulo, no contexto das disputas interpretativas sobre o ensino de História e a BNCC.

Para apresentar os pontos mencionados acima, o capítulo foi organizado em seis partes. Em “Criação e versões” (2.1), apresenta-se o contexto de elaboração da BNCC, destacando as disputas e influências que moldaram suas diferentes versões. A seção seguinte (2.2) examina a “Parametrização e personalização das aprendizagens” analisando como a BNCC reflete a plataforma da sociedade por meio de um paradoxal movimento de padronização em nome da personalização. O tópico “O ensino de história nas versões da Base” (2.3) analisa as mudanças e controvérsias específicas da disciplina escolar de história, ressaltando as tensões entre perspectivas eurocêtricas, brasilcêtricas e propostas mais plurais.

A seção 2.4, “Competências e habilidades, tratamento crítico da informação e formação de identidades”, aprofunda-se em três aspectos centrais na versão homologada em 2018: primeiro, a organização por competências e habilidades que, no Ensino Médio, dissipa as peculiaridades da História nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA); segundo, o tratamento crítico da informação, agora estendido aos ambientes digitais mas sem considerar a complexidade algorítmica das plataformas; e terceiro, a formação de identidades e o reconhecimento do “outro”, abordados de forma genérica e desprovida de substância histórica concreta. O tópico 2.5 “O novo currículo de História no Distrito Federal” analisa brevemente a renovação do currículo distrital sob as novas diretrizes da BNCC, evidenciando a redução de conteúdos substantivos e a predominância de formulações genéricas. Por fim, há a conclusão do capítulo “Demandas do tempo presente” (2.6) que procura retomar com novas variáveis o debate sobre o lugar da história escolar atualmente.

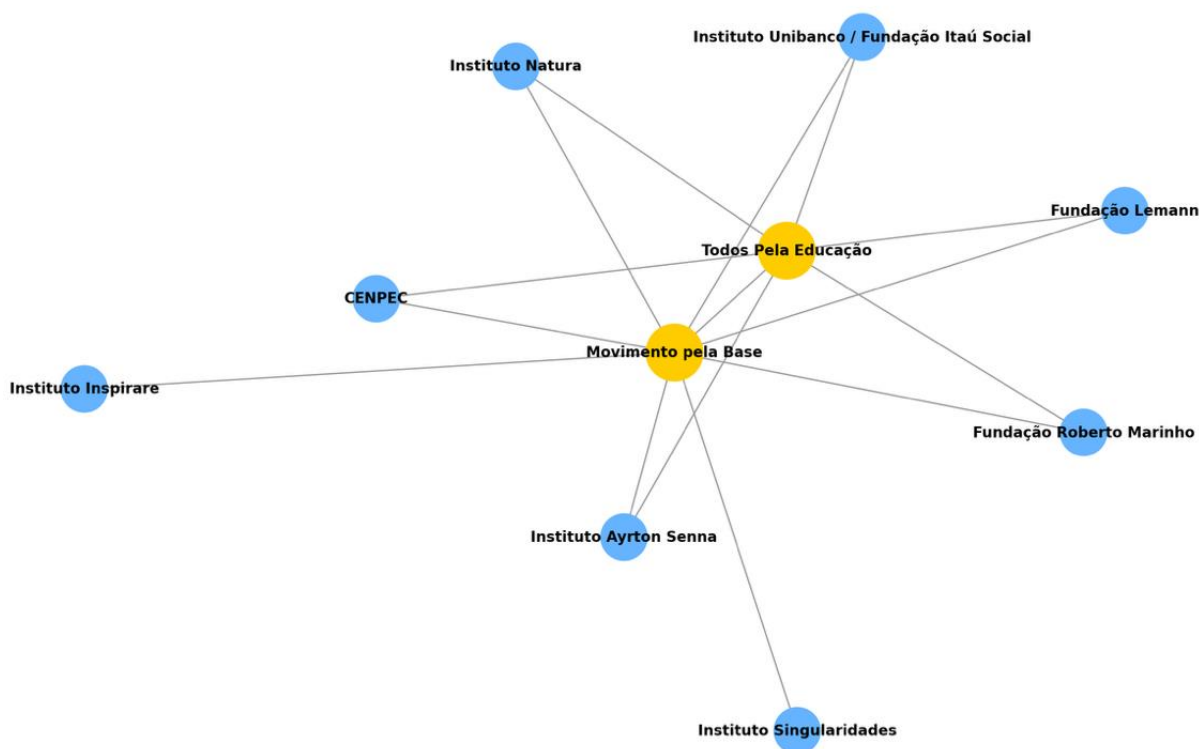
2.1. Criação e versões

Em sua concepção, a BNCC pode ser interpretada como uma plataforma, entendida aqui no sentido material delineado no capítulo 1, pois, embora seja um documento textual, ela funciona como uma estrutura, base, suporte e fundação, estabelecendo princípios norteadores para os currículos estaduais visando unidade curricular nacional. Sua formulação, discussão, crítica e homologação ocorreram em uma sociedade cuja dinâmica já estava profundamente

entrelaçada às plataformas digitais. Ao considerarmos a BNCC como uma diretriz curricular plataformizada, ampliamos o alcance analítico desse campo temático.

Sua formulação contou com a atuação de agentes públicos e privados, individuais e coletivos. Segundo a pesquisa de D'Ávila & Lima, as primeiras duas versões da BNCC contaram com a participação ativa de universidades brasileiras. A versão inicial envolveu representantes de 38 instituições de ensino superior, entre estaduais e federais. Já a segunda versão teve a colaboração de 36 universidades dessas mesmas categorias. Contudo, na terceira versão, que foi implementada, não há referência à participação das universidades no processo de finalização do documento¹³⁶. As pesquisadoras citadas mapearam os agentes privados nas políticas de formulação da BNCC. Como há um intercâmbio entre, é mais fácil visualizá-los:

FIGURA 2. REDE DE AGENTES PRIVADOS E SUA CONEXÃO COM A BNCC



Fonte: elaborado pela autora com base no texto D'ÁVILA e LIMA, Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

¹³⁶ D'ÁVILA, Jaqueline Boeno; LIMA, Michelle Fernandes. **Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. Educação em Debate, Fortaleza, v. 42, n. 82, p. 55-72, maio/ago. 2020, p. 62.

Peroni & Caetano confirmam que o processo de construção da BNCC foi permeado por intervenções de atores privados (institutos, fundações e ONGs). Esses agentes privados influenciaram conteúdos pedagógicos, práticas de avaliação e arranjos didáticos. Mesmo sem assumir a gestão formal do sistema público, parece muitas vezes se tratar de um projeto de privatização simbólica dos debates sobre educação. Uma privatização endógena, pois envolve a internalização da lógica do mercado no funcionamento interno da educação pública, o que acaba provocando uma “série de confrontos entre diferentes sistemas de valores”¹³⁷. Ao final deste capítulo isso será evidenciado na atualização do Currículo do Distrito Federal de acordo com as diretrizes da BNCC. A base teórica do currículo foi mantida com referências centrais de Vygotsky (psicologia histórico-cultural) e Dermeval Saviani (pedagogia histórico-crítico), com uma adaptação da parte de história para um linguajar mais neoliberal, gerando um currículo meio *Frankenstein*. Essa pegada neoliberal da BNCC e dos currículos estaduais adaptados a partir dela aparece com suas propostas de personalização, projeto de vida e empreendedorismo individual. Especialmente no ensino médio, essas escolhas espelham, muitas vezes, a lógica de plataformas digitais que divulgam seus serviços como sendo individuais e personalizados, ao mesmo tempo que tratam a sociedade civil, ou os estudantes, como uma grande massa de dados comportamentais, a partir de habilidades e de competência mais facilmente parametrizadas.

Ao nos debruçarmos sobre as três versões da BNCC e sobre os antigos PCNs, podemos observar um movimento de duplo sentido, ou seja, a incorporação de princípios e de vocabulários identificados por Laval como sendo característica de uma educação neoliberal e a continuidade de termos, vocabulários de uma noção de uma educação para a cidadania. Segundo Laval, princípios neoliberais são aqueles que incorporam uma concepção de escola que considera “a educação um bem essencialmente privado”¹³⁸, que atinge não apenas instituições, mas também o saber com propósitos de competitividade. Essa transição de uma escola republicana para outra que produza capital humano é uma tendência internacional. A ideia de privatização da educação não engloba apenas escolas particulares, mas também a lógica educativa de competição entre escolas públicas com *rankings* de rendimento e

¹³⁷ DIJCK, J. Van; POELL, T.; WAAL, M. de. **The platform society: public values in a connective world**. New York: Oxford University Press, 2018, p. 5.

¹³⁸ LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

orientação para o sucesso individual. Em sua análise sobre a última versão da BNCC, Malerba afirma não ser necessário

nenhum esforço maior de exegese para se inferir que os fundamentos pedagógicos das Bases Curriculares comuns são guiados por uma diretriz pragmática, utilitária, de fundo liberal (que deposita ênfase na construção e prioridades do indivíduo – e não da coletividade); e mais, com desvelada vocação de formar contingentes de mão de obra para o mercado de trabalho, de preferência imunes a qualquer aparato crítico¹³⁹.

Apesar da afirmação de não ser necessário nenhum “esforço maior de exegese”, o texto da última versão da BNCC foi construído com termos que podem ter múltiplas interpretações. Ao mesmo tempo que “são guiados por uma diretriz pragmática, utilitária, de fundo liberal”, a BNCC não rompe com a proposta de educação para cidadania, prevista na LDB. Em vários momentos, em trechos introdutórios e em competências e habilidades, estabelece um diálogo claro com os documentos curriculares posteriores à Ditadura (PCNs), por exemplo, na defesa da valorização da democracia e na formação de indivíduos cognoscentes de seus compromissos éticos e políticos.

Logo, no que tange às características estruturantes, de forma sintética, podemos afirmar que a BNCC: (1) é identificada como um “parâmetro” que deve servir de orientação na formulação dos currículos estaduais, instituindo “aprendizagens essenciais” aos estudantes brasileiros; (2) segue a tradição iniciada pelos PCNs (1997, 1998 e 1999) de propor competências (de caráter mais geral) e habilidades (de caráter mais diretivo) para os componentes curriculares; (3) reforça o caráter interdisciplinar do currículo, ao organizar o ensino médio em Áreas de Conhecimento; (4) foi elaborada e homologada em meio a um movimento de internacionalização dos currículos liderados especialmente pela OCDE e pela Unesco.

Além das influências internacionais e de grupos privados ligados à educação, as três versões da BNCC atravessaram algumas instabilidades políticas nacionais. A decisão de que seria elaborado um novo documento curricular foi anunciada em 2015, no primeiro mandato do governo Dilma Rousseff, sob liderança do Ministro da Educação Cid Gomes. As duas

¹³⁹ MALERBA, Jurandir. Uma análise da Base Nacional Comum Curricular. **Café história**, 10 abr. 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>. ISSN: 2674-59. Acesso em: 16 mai. 2023.

versões iniciais (de 2015 e de 2016) foram elaboradas no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), sob gestão dos ministros Renato Janine Ribeiro e de Aloízio Mercadante. Após o impeachment de Dilma, no governo de Michel Temer, especificamente em dezembro de 2017, o ministro Mendonça Filho homologou a BNCC para as etapas da educação infantil e ensino fundamental. A versão completa englobando ensino médio foi homologada pelo Ministro Rossieli Soares, em dezembro de 2018 ainda no governo de Michel Temer. Ao longo dos anos, os debates sobre as propostas curriculares da BNCC (2015-2018) foram esmorecendo. A homologação da versão final teve apoio dos meios de comunicação e de institutos privados¹⁴⁰, não sendo fruto de ampla discussão com as Secretarias de Educação, professores, pesquisadores e estudantes. A diminuição da crítica pública (das versões do governo Dilma para a última do governo Temer), especialmente de grupos de comunicação como a Folha de S. Paulo e o grupo Globo, pode ser observada na parte da BNCC dedicada à história. Com o retorno do PT ao poder, no terceiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva, em 2023, as críticas e os debates em torno da BNCC e do Novo Ensino Médio voltaram a ganhar destaque, sobretudo por parte de grupos ligados à educação pública, em conflito com os institutos privados. Em 2024, o Novo Ensino Médio, previsto na versão final, passou por uma nova remodelação, com o retorno de uma carga horária maior para a Formação Geral Básica (de 1.800 para 2.400 horas)¹⁴¹.

2.2. Parametrização e personalização das aprendizagens

A BNCC reflete a plataformização da sociedade e pavimenta a possibilidade de seu alargamento no campo educacional, por exemplo, por meio de um movimento de padronização em nome da personalização. O texto dedicado à história e à CHSA ganhou tons ainda mais

¹⁴⁰ Institutos privados que fazem parte do “Movimento pela Base”: Instituto Natura, Fundação Leman, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho (doação), Todos pela Educação, Itaú Social etc. (Movimento pela Base. **Observatório**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#rede>. Acesso em: 1 ago. 2023).

¹⁴¹ “Novo Ensino Médio” (NEM) foi a reforma que reorganizou o currículo do ensino médio em formação geral básica (definida pela BNCC) e itinerários formativos, com ampliação da carga horária. A aplicação do NEM começou a chegar às redes em 2022 (1ª série), com cronograma posteriormente suspenso por 60 dias em 04/04/2023 para revisão da política. Em 31/07/2024, foi sancionada a Lei nº 14.945/2024, que reformula o ensino médio (revogando dispositivos da LDB alterados em 2017) e determina que os sistemas iniciem a implementação do novo arranjo em 2025, admitida transição para estudantes já matriculados na data da publicação. Assim, o desenho normativo de 2017 deixa de reger as novas coortes a partir de 2025, preservadas situações de transição.

complexos, pois a padronização ocorre por meio dos conceitos substantivos propostos no ensino fundamental com uma lista de conteúdos. E no ensino médio, a generalização das competências e das habilidades abre espaço quase total para experiências, em nome da personalização, que muito agrada institutos privados.

Uma das consequências da plataforma na BNCC é a possibilidade de parametrização das aprendizagens via competências e habilidades, que dão menos visibilidade aos conteúdos substantivos (ensino médio), visto serem geralmente particulares, locais e nacionais. A organização curricular por meio de competências e de habilidades também facilita a parametrização das aprendizagens para avaliações internacionais como o *Programme for International Student Assessment* (PISA). Talvez essa seja uma das razões pelas quais não há PISA para o componente de história ou de Ciências Humanas. Questiona-se, então, se seria possível haver uma prova internacional de história e como esta seria. Acreditamos que se for uma avaliação somente por competências e habilidades isso não seria possível, pois seria outra coisa e não história, visto que esta não pode ser esvaziada de seus conteúdos substantivos. Talvez isto fosse possível se fossem selecionados alguns temas comuns associados a habilidades específicas. Em um mundo globalizado, não seria tão difícil elencar alguns deles, mas se correria o risco de reforçar a tendência eurocêntrica do ensino de história no Brasil e em ex-colônias cuja liberdade foi conquistada somente no século XX.

A noção de um ensino cada vez mais flexível e individualizado, que pode gerar dados de aprendizagem, apresenta-se como tendência cada vez mais explícita e abre um terreno fértil para a entrada de plataformas ligadas à Educação. A segunda finalidade para o ensino médio “recontextualizado”, segundo a Base, é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”¹⁴². A educação deve contribuir para a formação de cidadãos mais flexíveis no cenário trabalhista? Não deixa de ser uma proposição complicada. É inevitável ler essa formulação e associá-la ao processo de uberização do trabalho. Logo, há a defesa de uma flexibilidade para se adaptar ao atual mundo do trabalho, mas não se trata de uma proposta de compreensão histórica das novas realidades trabalhistas. Muitas vezes também consta associação entre cidadania e projeto de vida, como

¹⁴² BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 464.

“escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao projeto vida”¹⁴³, o que mostra uma mistura de um discurso neoliberal com uma ideia do ensino de CHSA para a cidadania e a democracia.

A BNCC faz de forma muito eficiente um embaralhamento de princípios individuais e coletivos que é muito característico da sociedade plataformizada. Trata-se também de um movimento retórico de algumas *big techs*. O Google afirma que sua missão é “organizar a informação do mundo e torná-la universalmente acessível e útil”; a da Meta é “dar às pessoas o poder de construir comunidade e aproximar o mundo”; já a Microsoft afirma trabalhar para “capacitar cada pessoa e cada organização do planeta a conquistar mais”¹⁴⁴, empresas cujo valor de mercado superam em alguns casos, por exemplo, o PIB brasileiro¹⁴⁵. No lançamento do *Presidential AI Challenge*, em setembro de 2025, Melania Trump apresentou a inteligência artificial como motor de progresso e convidou estudantes e educadores a utilizá-la para resolver problemas reais em suas comunidades. Nesse mesmo evento, Sundar Pichai, CEO do Google, declarou imaginar um futuro em que “todo estudante possa aprender qualquer coisa no mundo”, sugerindo que a IA funcionaria como uma ferramenta universal de aprendizagem personalizada. Essa promessa ecoa o ideal de democratização da educação, mas, na prática, traduz a lógica da sociedade plataformizada: a centralização do processo formativo em ambientes mediados por corporações privadas. A personalização, nesse caso, não é neutra; ela é mediada por algoritmos orientados por dados de consumo e vigilância, o que a aproxima do que Zuboff chama de capitalismo de vigilância. Assim, a retórica de acesso ilimitado e aprendizagem individualizada convive com um esvaziamento do sentido histórico e coletivo da educação, transformando o direito de aprender em mais uma dimensão da dependência estrutural em relação às plataformas digitais¹⁴⁶.

¹⁴³ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 9.

¹⁴⁴ Cf. GOOGLE. **About Google**. Disponível em: <https://about.google/>. META. **Our Mission**. Disponível em: [https://about.meta.com.](https://about.meta.com.;); MICROSOFT. **Our Mission**. Disponível em: <https://www.microsoft.com/en-us/about>. Acesso em: 8 set. 2025.

¹⁴⁵ Em 2024, o PIB nominal do Brasil foi de aproximadamente US\$ 2,2 trilhões. No mesmo período, o valor de mercado de algumas das principais *big techs* superou esse patamar: a Microsoft ultrapassou os US\$ 3 trilhões, a Alphabet (Google) alcançou cerca de US\$ 2,8 trilhões, e a Meta chegou a aproximadamente US\$ 1,2 trilhão. Esses números ilustram a magnitude econômica dessas empresas, cujas avaliações em bolsa rivalizam e, em alguns casos, superam a riqueza anual produzida por países inteiros como o Brasil.

¹⁴⁶ THE GUARDIAN. **Be Best, bots: Melania Trump and tech CEOs discuss saturating US schools with AI**. Londres, 4 set. 2025. Disponível em: <https://www.theguardian.com/us-news/2025/sep/04/melania-trump-artificial-intelligence-schools>. Acesso em: 8 set. 2025.

No entanto, no contexto escolar brasileiro, turmas cheias, professores com carga horária pesada e, no caso específico dos professores de história, com atuação em várias frentes (séries diferentes com conteúdos específicos), dificultam a abordagem dita “flexível” e centrada nas “escolhas” dos estudantes. A transição de uma educação universal mais massificada para todos os setores sociais para outra que atenda às individualidades, em vocabulário mercadológico, mas ainda em grande escala, encontra nos algoritmos uma proposta de facilitação. Defende-se que a BNCC, com o apoio de institutos privados, pavimenta essa opção. Não surpreende, portanto, que institutos privados, ao visualizarem oportunidades de ofertas de cursos e de entrarem em espaços tradicionalmente ocupados pela educação pública, defendem a BNCC e a reorganização do ensino médio, enquanto professores de escolas públicas têm dificuldades limitadoras, como amplamente divulgado pelos jornais. A personalização da aprendizagem de jovens necessita invariavelmente que professores de várias áreas planejem e implementem novas ofertas educativas, recebendo remuneração pelo tempo de planejamento, o que muitas vezes não ocorre. Logo, uma mudança com essas propostas, cuja orientação está alicerçada na BNCC, deixa muitas dúvidas sobre sua implementação, especialmente no contexto de sua homologação. A vigência da Emenda Constitucional nº 95, de 2016¹⁴⁷, que ficou conhecida como “teto dos gastos”, impede que os gastos públicos cresçam mais que a inflação. Em 2021, o investimento em educação foi o menor da última década¹⁴⁸. Se não há investimento federal no ensino básico, como ficaria essa proposta de flexibilidade e de personalização dos conhecimentos? A tendência de abrir espaço para grupos privados ou plataformas digitais parece ser uma resposta possível.

Esse processo de individualização, possibilitado por plataformas, já foi utilizado por grupos políticos, como pelo clássico Movimento 5 Estrelas, na Itália. Trata-se do “partido-algoritmo”, descrito por Giuliano da Empoli¹⁴⁹. Essa estratégia política foi aplicada, em 2016, via Facebook, na campanha eleitoral de Trump, com testes de cerca de 5 milhões e 900 mil mensagens diferentes e contou com mensagens massivas, inclusive para desencorajar o voto

¹⁴⁷ BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 240, p. 2, 16 dez. 2016.

¹⁴⁸ Ver: **Teto de Gastos impõe a menor taxa de investimento em educação dos últimos dez anos, apenas 2,78% dos gastos públicos**. Disponível em: <https://www.assufrgs.org.br/2022/01/13/teto-de-gastos-impoe-a-menor-taxa-de-investimento-em-educacao-dos-ultimos-dez-anos-apenas-278-dos-gastos-publicos/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

¹⁴⁹ EMPOLI, Giuliano da. **Os engenheiros do caos**: uma investigação fascinante e sem precedentes que revela os bastidores do movimento populista global. Lisboa: Gradiva, 2023.

de eleitores democratas¹⁵⁰. Em 2018, uma “estrutura caleidoscópica de conexões digitais” via WhatsApp contribuiu para a vitória de Jair Bolsonaro em que a fractalidade do ‘corpo digital do rei’ foi convertida em unidade”¹⁵¹. A segmentação de possíveis apoiadores, a partir de temas chaves como: anticorrupção, acesso às armas, incômodo com liberalização dos costumes e identidades nacionais, gerou mensagens personalizadas. Essa mudança na política deslocou eixos de campanhas presidenciais do centro para os extremos. Se antigamente uma campanha acontecia nas ruas, rádios, jornais ou televisão, a mensagem deveria ser mais ampla para atingir um número maior de possíveis eleitores. Com as plataformas, essas mensagens foram personalizadas. Zuboff comenta a transformação que a Apple gerou em uma tendência semelhante no consumo de música no início do capitalismo de vigilância:

A combinação da plataforma iTunes com o dispositivo iPod possibilitou aos ouvintes reconfigurar continuamente suas canções conforme a vontade pessoal de cada um. Não havia dois iPods iguais, e o mesmo iPod era diferente de uma semana para outra, conforme os usuários decidiam e redecidiam o padrão dinâmico¹⁵².

Podemos nos apoiar na interpretação de Chun¹⁵³, de que hábitos e ideias naturalizadas são, talvez, os mais interessantes de serem investigados. Questionamos, então, se a elaboração de um currículo nacional por competências e habilidades, bem gerais no caso da CHSA para o ensino médio, de fato possibilitariam a personalização das aprendizagens. Do mesmo modo, é legítimo indagar se ferramentas de avaliação como Google Forms ou fóruns de debate efetivamente conduzem nessa direção. Mais do que isso, é preciso perguntar a quem serve e com que finalidade se dá a incorporação célere dessas tecnologias no cenário educacional. O que se observa, ao contrário da promessa de inovação, é um movimento de padronização das aprendizagens que privilegia o tratamento massivo de dados em detrimento de um olhar atento aos estudantes. No caso brasileiro, iniciativas muito mais concretas, como um bom serviço social escolar, psicólogos escolares e laboratórios de informática bem equipados (que afastem

¹⁵⁰ EMPOLI, Giuliano da. **Os engenheiros do caos**: uma investigação fascinante e sem precedentes que revela os bastidores do movimento populista global. Lisboa: Gradiva, 2023, p. 149.

¹⁵¹ CESARINO, Letícia. Identidade e representação do Bolsonarismo. In: **Revista de Antropologia**, v. 62, n. 3, p. 530-557, 2019.

¹⁵² ZUBOFF, Shoshana. **A Era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019, p.48.

¹⁵³ CHUN, Wendy Hui Kyong. **Updating to remain the same**: habitual new media. Cambridge, MA: The MIT Press, 2016.

os alunos da dependência exclusiva do celular), poderiam ter efeito muito mais transformador sobre as condições reais de ensino e aprendizagem.

2.3. O ensino de história nas versões da Base

A elaboração de um currículo ou de uma base nacional de história é sempre alvo de disputas em relação aos conceitos e conteúdos substantivos propostos (foco no Brasil ou no mundo), aos verbos utilizados para se colocar em prática as competências e as habilidades (perspectiva mais mnemônica ou atitudinal) e, especialmente, às mudanças defendidas ou suprimidas. Tais mudanças demandariam ser avaliadas em diálogo mais profícuo com os avanços da historiografia, da pesquisa sobre o ensino de história e com as transformações no perfil dos estudantes, em seus interesses e hábitos.

A primeira versão da BNCC, homologada em 2015, no governo Dilma Rousseff, provocou muitas críticas, especialmente quanto ao componente curricular de história, elaborado por um conjunto de especialistas¹⁵⁴. Abaixo encontra-se algumas propostas da primeira versão para história presente do site do MEC¹⁵⁵.

¹⁵⁴ Antônio Daniel Marinho Ribeiro (Seduc-AL); Giovani José da Silva (Unifap); Leandro Mendes Rocha (UFG); Leila Soares de Souza Perussolo (Undime-RR); Márcia de Almeida Gonçalves (Uerj); Maria da Guia de Oliveira Medeiros (Undime- RN); Marcos Antonio da Silva (USP); Marinelma Costa Meireles (Seduc-MA); Reginaldo Gomes da Silva (Seduc-AP); Rilma Suely de Souza Melo (Seduc-PB); Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL); Tatiana Gariglio Clark Xavier (Seduc-MG). Destes nomes, permaneceram na comissão dez especialistas, tendo se retirado as professoras Márcia Gonçalves e Sandra Oliveira. No decorrer dos trabalhos, outros especialistas foram incorporados à Comissão: Cláudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci (Centro Pedagógico-UFMG); Itamar Freitas de Oliveira (UnB/UFS); Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN); Mauro Cezar Coelho (UFPA). Cláudia Ricci foi nomeada assessora do grupo de especialistas. Ver: MELLO, Paulo E. D. A primeira versão da BNCC de história: a fabricação, os dizeres e os ditos. In: FRANZINI, Fábio; LIMA, Luis Filipe Silvério (Orgs.). **Olhar o abismo**: visões sobre o passado e o presente do Brasil atual. 1. ed. Vitória: Milfontes, 2021, v. 1, p. 151-209, p. 161.

¹⁵⁵ <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

TABELA 1. COMPONENTE HISTÓRIA NA PRIMEIRA VERSÃO DA BNCC (2015)

Etapas	Características	Enfoques predominantes (todos os anos em quatro eixos: procedimentos de pesquisa, representações do tempo, categorias noções e conceitos, dimensões político cidadãs).
Ensino Fundamental	Ênfase em História do Brasil, afrobrasileira e ameríndia. Redução da presença de História Antiga e Medieval. Proposta de desenvolver competências ligadas à identidade, diversidade cultural e cidadania.	6º ano: Representações, sentidos e significados do tempo histórico. 7º ano: Processos e Sujeitos. 8º ano: Análise de processos históricos. 9º ano: Análise de processos históricos.
Ensino Médio	Ênfase em História do Brasil, afrobrasileira e ameríndia. História menos linear. Ênfase em atitude crítica, formação cidadã e respeito à diversidade. Recorde por continentes/ áreas culturais.	1º ano: Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros. 2º ano: Mundos americanos. 3º ano: Mundos europeus e asiáticos.

Fonte: elaborado pela autora com base na versão de 2015.

A seção com as diretrizes para história foi disponibilizada com atraso de alguns dias em relação aos outros componentes curriculares em função das críticas feitas pelo Ministro de Educação, Renato Janine Ribeiro, que renegou esta versão, segundo Mello¹⁵⁶. Itamar Freitas e Margarida Oliveira explicam:

O primeiro golpe (que, aliás, censurou o documento, por isso a proposta de história não foi publicada no dia 15 junto com as outras) foi desferido pelo então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro que estranhou, nas palavras dele, “a ausência de conteúdos canônicos”. Dialogando com a

¹⁵⁶ MELLO, Paulo Eduardo Dias de. A primeira versão da BNCC de História: a fabricação, os dizeres e os dito. In: FRANZINI, Fábio; LIMA, Luis Filipe Silvério (Orgs.). **Olhar o abismo: visões sobre o passado e o presente do Brasil atual**. 1. ed. Vitória: Milfontes, 2021.

história que ele e todos nós aprendemos na escola, faltavam as nossas chamadas origens greco-romanas e a conformação do nosso modo de pensar com a sociedade medieval e o cristianismo¹⁵⁷.

O comentário do ministro, talvez precipitado, típico das novas temporalidades da internet plataformizada, para se proteger de possíveis críticas e com um quê de tradicionalismo e, porque não de eurocentrismo, foi publicado no Facebook¹⁵⁸. Se compararmos os trechos divulgados com as publicações atuais das redes sociais, esses eram substancialmente mais longos. Duas expressões utilizadas por Janine Ribeiro passaram a ser amplamente replicadas por diferentes grupos, a saber: *brasileiro* e *ideologia*. Segundo ele,

Não sou mais responsável por ela, mas preciso esclarecer um fato sobre a base de História. Primeiríssimo de tudo, deixei claro como água que o texto inteiro da Base que foi divulgado NAO era um documento oficial do MEC, mas uma proposta elaborada a convite dele. Portanto, quem o quiser criticar que o faça, mas sem atribuí-lo ao MEC. Banal, isso. Mas o fato é que o documento de História tem falhas. Tanto assim que retardei sua publicação e solicitei ao grupo que o elaborou que o refizesse. Mas eles mudaram pouca coisa. Mesmo assim, com o enfático alerta de que não era um documento oficial, acabei autorizando sua publicação.

O que eu pensava para a base comum em História era que ela tratasse da história do Brasil e do mundo, sendo que esta não se deveria limitar ao Ocidente e seus precursores, mas incluir – desde a Antiguidade – a Ásia, bem como a África e a América pré-colombiana. Primeiro de tudo, uma história não eurocêntrica. Segundo uma história que não se concentrasse, como era costume muito, muito tempo atrás, nos reis e grandes homens, mas tratasse de tudo o que a disciplina foi estudando nas últimas décadas – mentalidades, economia, rebeliões, cultura.

O documento entregue, porém, na sua primeira versão ignorava quase por completo o que não fosse Brasil e África. Pedi que o revissem. Pedi ao FNDE os livros didáticos mais solicitados. Examinei-os. Vi que começavam geralmente no 6.o ano do Fundamental com a Antiguidade, mas nunca se confinavam às “raízes do Ocidente” e sim iam para os outros continentes etc. etc. Não se bastavam nos reis, mas mostravam rebeliões, divergências etc. Eles me pareceram muito razoáveis. Mas o grupo que elaborava a base não entendia assim. Não havia sequência histórica. Queriam partir do presente para ver o passado. No caso do Brasil, p ex, propunham a certa altura estudar

¹⁵⁷ OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Erinaldo et al. **História: Demandas e desafios do tempo presente** – Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luis: Editora da UFMA, 2018, p. 49-63.

¹⁵⁸ RENATO JANINE RIBEIRO. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/renato.janineribeiro?fref=nf>. Postado em 8 de outubro de 2015. Acesso em: 31 jan. 2024.

revoluções com participação de escravos ou índios. E deixavam de lado a Inconfidência Mineira! Certamente, porque o espírito dela era bem pouco abolicionista. Solicitei expressamente que ela fosse incluída. Você pode até discordar dos inconfidentes, criticá-los, mas tem que conhecê-los.

Não havia, na proposta, uma história do mundo. Quando muito, no ensino médio, uma visão **brasileirocentro** das relações com outros continentes. Mesmo assim, disse, acabei aceitando que fosse publicada. Mas determinei que alguns dos melhores historiadores brasileiros fossem chamados para discuti-la. Um dos convidados, só para se ter ideia da grandeza dos seus nomes, é Boris Fausto. E as discussões que estão surgindo, algumas delas com críticas duras, deverão ser levadas em devida conta. Aliás, ontem mesmo se reuniu uma equipe de matemáticos para discutir essa área – incluindo, claro, um representante do IMPA. O Secretário Palácios procurou os melhores pesquisadores para essa discussão, que virá junto com todas as outras discussões.

Desculpem-me tratar de assunto que já não me compete. Mas eu o dirigi, e por tudo o que sei o Ministro Mercadante e o secretário Palácios evitarão qualquer viés ideológico neste tema e em outros. Finalmente: na transmissão do cargo, ontem, deixei claro que pretendia, da base de História, que desse um ensinamento crítico, “**mas sem descambar para a ideologia**”. É direito de todo jovem saber o trajeto histórico do mundo. Precisa aprender sobre a Renascença, as revoluções, muita coisa. Mas não há uma interpretação única de nenhum desses fenômenos. E é esta diversidade que a educação democrática e de qualidade deve garantir.¹⁵⁹

A postagem de Renato Janine Ribeiro, publicada em 8 de outubro de 2015, pode ser lida como um documento produzido em meio a uma controvérsia, quando o ex-ministro buscou se posicionar publicamente, explicar decisões e restabelecer legitimidade diante de críticas. Ao afirmar que o texto da área de história “não era um documento oficial do MEC”, Janine buscou demarcar os limites de sua responsabilidade, num momento em que o debate já havia extrapolado o campo técnico para as redes sociais e a imprensa. O conteúdo da postagem revela também um embate epistemológico: embora defenda uma abordagem mais ampla e “não eurocêntrica”, o ministro reafirma a necessidade de linearidade e de “conteúdos canônicos”, sinalizando uma tensão entre a história escolar tradicional e as propostas mais temáticas ou decoloniais.

No dia seguinte à publicação, em entrevista para o Portal G1, Renato Janine Ribeiro relatou seu desconforto com a falta de um repertório básico para os alunos da educação básica

¹⁵⁹ RENATO JANINE RIBEIRO. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/renato.janineribeiro?fref=nf>. Postado em 8 de outubro de 2015. Acesso em: 31 jan. 2024.

e não mais usou o termo “ideologia”¹⁶⁰. Entretanto, a polêmica ganhou os portais de notícias com a divulgação de opiniões de jornalistas e de historiadores e foi explorada politicamente pelo Movimento Escola Sem Partido. Termos como “versão lulopetista da história”¹⁶¹, “revolução cultural do PT”¹⁶² e “história sem tempo”¹⁶³ passaram a integrar as discussões sobre o ensino de história em um momento de crise política no governo de Dilma Rousseff, com a suposta doutrinação à esquerda nas escolas brasileiras. Em algumas críticas apresentadas, notamos a concepção de imobilismo quanto ao que deve ser ensinado em história (conteúdos canônicos, repertório básico, história sem tempo). Muitas vezes quando o foco da discussão está em conteúdos substantivos da disciplina, a tensão entre o que deve ser mudado e o que deve permanecer atinge um público mais amplo.

O debate também esteve presente na comunidade epistêmica de historiadores. Muitos textos foram publicados em *blogs* e circularam pela internet. Alguns historiadores compreenderam as disputas como uma forma de preservar nichos de pesquisa e um confronto entre historiadores do ensino e de áreas mais tradicionais¹⁶⁴. Historiadores medievalistas, por exemplo, criticaram o enxugamento dos conteúdos de Idade Média, afirmando que ao tratar de um período histórico tão longo, conteúdos de África e Islã poderiam ter sido incorporados, mantendo uma postura crítica ao eurocentrismo¹⁶⁵. O tom do debate foi analisado por Cerri e Costa da seguinte forma:

os elaboradores da primeira versão estariam mais preocupados com as críticas de caráter mais acadêmico e menos político, mas o fato foi que a primeira onda deu o tom das seguintes, tanto nos subterrâneos das redes

¹⁶⁰ MORENO, Ana Carolina. Currículo de história sem Tiradentes é criticado por ex-ministro da Educação. **Portal G1**, 9 out. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>. Acesso em: 31 jan. 2024

¹⁶¹ VAINFAS, Ronaldo. Nova face do autoritarismo. **O Globo**. Rio de Janeiro, 5 dez. 2015. Opinião.

¹⁶² VILLA, Marco Antonio. Revolução Cultural do PT. **O Globo**. Rio de Janeiro, 5 jan. 2016. Opinião.

¹⁶³ MAGNOLI, D.; SENISE, E. História sem tempo. **O Globo**, 8 out. 2015.

¹⁶⁴ Ver: CERRI, L. F.; COSTA, M. P. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de história para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, v. 37, 2021; MORENO, J. C. história na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, v. 22, n. 1, p. 07, 4 ago. 2016; PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, M. C. M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 107, 2018.

¹⁶⁵ Ver: BOVO, Cláudia Regina; DEGAN, Alex. As temporalidades recuadas e sua contribuição para a aprendizagem histórica: o espaço como fonte para a história Antiga e Medieval. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 12, p. 55-76, 2017; PEREIRA, Nilton Mullet; TEIXEIRA, Igor Salomão. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. **Diálogos**, Maringá, PR, v. 20, n. 3, p. 16-29, 2016; LIMA, Douglas Xavier de. Uma história contestada: a história Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **Anos 90**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-21, 2019.

sociais, em que alimentou movimentos como o Escola Sem Partido e diversos blogs reacionários¹⁶⁶.

A Associação Nacional de história (ANPUH) do Paraná deliberou um manifesto pela rejeição da proposta¹⁶⁷ e a ANPUH-RIO publicou uma “Carta Crítica à composição do componente curricular história na BNCC”, solicitando novos colaboradores e a reelaboração da dimensão temporal¹⁶⁸. Em meio a esse cenário de críticas, a ANPUH-BR foi convidada pela Secretaria de Educação Básica do MEC, em 6 de janeiro de 2016, a indicar representantes para acompanhar a reformulação do componente de História. A entidade indicou Antonio José Barbosa (UnB), Gabriel Passetti (UFF), Regina Horta Duarte (UFMG) e Alexandre Santos de Moraes (UFF), além da professora Lucília de Almeida Neves Delgado (UFMG/UnB), que participou como consultora. As reuniões ocorreram em 17 e 18 de fevereiro de 2016, no Ministério da Educação, e, segundo relato dos próprios elaboradores, os quatro representantes decidiram se desligar do grupo logo após a primeira reunião, por discordarem das condições e da natureza do trabalho que lhes fora atribuído. Em 10 de março de 2016, a ANPUH divulgou a “Manifestação Pública sobre a BNCC”, na qual reiterava as críticas às versões anteriores e defendia a reabertura do processo de elaboração do componente de História, com maior participação da comunidade acadêmica e dos professores da educação básica¹⁶⁹.

Segundo, Itamar Freitas e Margarida Oliveira:

Lamentavelmente os quatro colegas consideraram que a inclusão de representantes, reivindicados pela ANPUH, se efetivaria como revisores ou corretores do documento que eles acreditavam haver sido escrito por três ou quatro pessoas. Informados sobre o trabalho, os quatro componentes decidiram pela saída no dia seguinte e reafirmaram, em texto divulgado no

¹⁶⁶ CERRI, L. F.; COSTA, M. P. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de história para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, v. 37, 2021, p. 8.

¹⁶⁷ Ver: Pela rejeição da proposta de Base Nacional Comum Curricular para a área de história apresentada pelo Ministério da Educação, 19 fev. 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3327-manifesto-publico-do-seminario-estadual-realizado-pela-anpuh-pr-sobre-a-bncc>. Acesso em: 2 set. 2023.

¹⁶⁸ MARTINS, Mônica (Presidente da ANPUH-Rio. Carta Crítica da ANPUH-Rio à composição do componente curricular história na BNCC.

¹⁶⁹ MELLO, Paulo Eduardo Dias de. A primeira versão da BNCC de História: a fabricação, os dizeres e os ditos. **Outros Tempos**, v. 17, n. 29, 2020, p. 11-17; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH-BR). **Manifestação pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular**. São Paulo, 10 mar. 2016. Disponível em: <https://www.anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 14 out. 2025; ANPUH-PR. **Manifesto pela rejeição da proposta da BNCC de História**. 1 mar. 2016; ANPUH-RJ. **Carta Crítica à composição do componente curricular História na BNCC**. 30 nov. 2015.

site da ANPUH, as críticas veiculadas nos jornais e redes sociais, apesar de terem afirmado, na reunião do dia anterior, suas discordâncias em relação aos exageros dessas críticas. Pareceu-nos que formular conteúdo escolar de história não se configurou, para esses colegas, uma tarefa viável naquele momento. Faltou-nos, então, o que poderia ser entendido como uma assessoria altamente especializada¹⁷⁰.

Ainda pensando nas críticas feitas à primeira versão, vale conferir a organização proposta por André Macedo:

1) a perda de uma orientação temporal a partir do modelo quadripartite francês (Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea), em favor de uma história agora orientada por “eixos temáticos” (os chamados “mundos”); 2) a predominância de conteúdos de história da África e “história Ameríndia”, algo que é encarado como uma “defesa do multiculturalismo” e da “fragmentação da história como ciência global”; 3) o consenso da crítica a certo eurocentrismo no ensino de história, mas certo receio de se abandonar conteúdos chamados “globais” e, por fim, 4) o entendimento da história tendo como base central os fatos e acontecimentos de história do Brasil¹⁷¹.

Não é novidade que a história ensinada é um campo de disputa constante e intensa. A elaboração de uma diretriz curricular nacional, contudo, adiciona outra camada de complexidade a essa disputa: trata-se de um processo que envolve múltiplos interesses políticos, acadêmicos e institucionais e que, pela própria amplitude, ganha visibilidade pública muito maior do que as pesquisas localizadas em contextos regionais ou temáticos. Essa exposição amplia o escrutínio e pode acabar afastando potenciais colaboradores, que temem ver suas posições simplificadas ou instrumentalizadas nos embates públicos, temor que se intensifica no ambiente das mídias digitais, onde a rapidez da circulação e a lógica das plataformas favorecem julgamentos imediatos, polarizações e ataques pessoais, em detrimento do debate qualificado e do tempo necessário à reflexão coletiva.

O episódio das cartas relativas à primeira versão da BNCC, envolvendo a ANPUH, expôs como as fronteiras entre os campos acadêmico e midiático misturaram-se e foram

¹⁷⁰ OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Erinaldo et al. **História: Demandas e desafios do tempo presente** – Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luís: Editora da UFMA, 2018, p. 8.

¹⁷¹ MACEDO, André Luan Nunes. A história do Brasil entre “mundos” e a excepcionalidade europeia: a Base nacional Comum Curricular (2014-2018). **Revista História Hoje**, v. 11, n. 22, p. 151-170, 2022.

atravessadas por diversos atores sociais. A ansiedade em participar, frequentemente impulsionada pelas dinâmicas imediatas das redes sociais, resultou num protagonismo amplo de grupos e de indivíduos que nem sempre compreenderam profundamente as complexidades e os atores envolvidos, o que, voluntária ou involuntariamente, abriu espaço para perspectivas mais conservadoras nas versões que se seguiram. Por outro lado, essa mesma dinâmica destacou um aspecto significativo: pesquisadores, frequentemente, sentem-se à vontade para debater questões educacionais, seja pelo fato de, em algum momento, terem sido estudantes ou por atuarem profissionalmente como professores. Este engajamento, ainda que marcado por controvérsias e por embates hierárquicos, poderia ter contribuído para uma elaboração curricular mais robusta, inclusiva e representativa das complexidades históricas e sociais do país, caso tivesse sido mediada de forma mais estruturada e menos polarizada.

Muitos historiadores pronunciaram-se contra a carta da ANPUH-Rio e apontaram avanços no documento de 2015, com a devida crítica¹⁷². O fluxo intenso de críticas e de respostas concentrado em poucos meses demonstra o tempo reduzido em que os debates ocorreram (Quadro 1) e que a versão foi escanteada. No final da carta, a ANPUH afirmou que as críticas elaboradas sobre a primeira versão não objetivavam seu apagamento e nem a retomada do ensino de história tradicional, sem espaço para outras antiguidades, além da “clássica”, e sem a presença da “cultura islâmica” no Medievo, por exemplo. Entretanto, os pronunciamentos da ANPUH-Rio não tiveram tanto impacto. A ANPUH Nacional continuou acompanhando os novos textos curriculares e publicando com frequência notas oficiais sobre eles¹⁷³.

¹⁷² Ver: A carta de Hebe Matos: **Sobre a BNCC e os historiadores**, dez. 2015. Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/>. Acesso em: set. 2023. **Resposta de Martha Abreu à “carta crítica” da ANPUH**. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3126-carta-da-profa-dra-martha-abreu-sobre-a-carta-critica-da-anpuh-rio-a-proposta-da-bncc>. Acesso em: set. 2023.

Carta à Direção Nacional da ANPUH elaborada por membros da ANPUH-RJ. Assinada por: Martha Abreu (UFF), Helenice Rocha (UERJ), Marcelo Magalhães (UNIRIO), Hebe Mattos (UFF), Luis Reznik (UERJ), Maria Regina Celestino (UFF), Maria Aparecida Cabral (UERJ), Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ), Giovana Xavier (UFRJ), Warley da Costa (UFRJ), Alvaro Nascimento (UFRJ), Keila Grinberg (UNIRIO), Vania Moreira (UFRJ), Marcia de Almeida Gonçalves (UERJ), Carmen Gabriel (UFRJ), Ana Maria Monteiro (UFRJ), Rui Aniceto Fernandes (UERJ), Carina Martins (UERJ), Sonia Wanderley (UERJ), Mariana Muaze (UNIRIO), Juçara Mello (PUC-Rio), Priscilla Leal Mello (UERJ), Ana Maria Santiago (UERJ). Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3146-posicao-de-um-grupo-de-historiadores-fluminenses-enviada-a-anpuh-brasil-em-30-de-novembro-de-2015-acerca-da-carta-critica-da-anpuh-rio-ao-componente-curricular-historia-na-bncc>. Acesso em: set. 2023.

¹⁷³ Ver: GERMINARI, G. D.; MELLO, P. E. D. de. Reforma do ensino médio e a base nacional comum curricular: confrontos narrativos, estratégias de imposição e impactos no ensino de história. **Revista Interações**, v. 14, n. 49, p. 7–24, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.16154>. Acesso em: 5 jan. 2024.

Essa dificuldade de diálogo entre historiadores pode ter contribuído, além de tantos outros interesses, para a elaboração de versões mais conservadoras acerca da história escolar, sem muito espaço para experimentações e, quem sabe, contribuiu também para o esvaziamento da disciplina na versão final homologada. A possibilidade de discutir significância histórica para jovens e crianças, o que é a progressão da aprendizagem história, quais conteúdos devemos privilegiar para não cairmos em um ensino enciclopédico que sobrecarregue cotidianos escolares, e como deixar a história relevante para os atuais alunos – não para os alunos que passaram – foram soterradas por cartas, comentários e reportagens.

TABELA 2. CRONOLOGIA DAS CRÍTICAS E DAS CRÍTICAS ÀS CRÍTICAS, BNCC HISTÓRIA 1ª VERSÃO

Data	Evento
23/09/2015	Lançamento atrasado da 1ª versão da BNCC de história
08/10/2015	<i>Post</i> de Renato Janine Ribeiro no Facebook.
08/10/2015	Artigo de Magnoli e Barbosa publicado no Jornal O Globo intitulado 'história sem tempo'.
08/11/2015	Artigo de Magnoli e Barbosa intitulado 'MEC para ensino de história mata a temporalidade'.
18/11/2015	Encontro ANPUH-Rio sobre a BNCC.
20/11/2015	Carta enviada ao Ministro Aloizio Mercadante pela medievalista Marcella Lopes Guimarães (UFPR).
25/11/2015	Carta de professores de história Antiga e Medieval do Norte e do Nordeste sobre a BNCC.
26/11/2015	Carta de Repúdio à BNCC pelo Fórum dos Profissionais de história Antiga e Medieval.
30/11/2015	Carta crítica da ANPUH-Rio à composição do componente curricular de história na BNCC.
30/11/2015	Carta crítica publicada pelo Grupo de Trabalho em história Antiga e Medieval da ANPUH-SC.
30/11/2015	Carta da Profa. Dra. Martha Abreu sobre a 'Carta Crítica' da ANPUH-Rio à proposta da BNCC.

30/11/2015	Crítica ao brasilcentrismo da BNCC pelo Núcleo de estudo Mediterrânicos (NEMED) (UFPR).
01/12/2015	Carta de Apoio à BNCC à direção nacional da ANPUH-Brasil.
01/12/2015	Texto de Hebe Mattos intitulado 'Sobre a BNCC e os historiadores'.
03/12/2015	Uma carta sobre as cartas de Henrique Estrada Rodrigues.
03/12/2015	Carta Aberta de Ricardo Dreguer a Hebe Mattos e Carlos Fico
05/12/2015	Artigo de Ronaldo Vainfas, publicado em O Globo, intitulado 'Nova face do autoritarismo'.
06/12/2015	ANPUH - 'Alguns esclarecimentos sobre a Jornada de história da Anpuh-Rio: Discussão da BNCC e sobre a Carta Crítica da Anpuh Rio sobre a BNCC'.
02/01/2016	Editorial do Estadão intitulado 'Epitáfio da Pátria Educadora'.
05/01/2016	Artigo de Marco Antonio Villa intitulado 'A revolução Cultural do PT', publicado no jornal O Globo.
27/02/2016	Nota do Grupo de trabalhos de história da África da ANPUH Brasil e ABE-ÁFRICA sobre a proposta da BNCC para o ensino de história.

Fonte: Elaborado pela autora.

Talvez também tenhamos perdido a oportunidade de problematizar como desassociar a Europa da pretensão de universalidade na história escolar. Esse movimento, que Quijano denomina de “eurocentramento” e corresponde a um longo processo “de colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentidos aos resultados das experiências material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura”¹⁷⁴. A primeira versão da BNCC, em sua estratégia didática, radicalizou esse debate ao levar “às últimas consequências a *arte do recorte*” recusando-se a adotar a periodização quadripartite tradicional¹⁷⁵. Resta, contudo, a interrogação necessária ou, nos termos de Quijano, o labirinto em que o Minotauro está sempre presente, mas sem

¹⁷⁴ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 121.

¹⁷⁵ PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, M. C. M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 107, 2018.

Ariadne: como ensinar história no Brasil sem que a chave para ler o mundo não resida na visão ocidental?

A combinação entre a lógica da plataformização e a ampla circulação de críticas, cartas e *blogs* acabou deslocando o debate, como muitas vezes ocorre no atual contexto, para uma perspectiva conservadora. As versões subsequentes da BNCC para o ensino fundamental foram estruturadas na história quadripartite de organização eurocêntrica e as especificidades do ensino de história foram, de certa forma, dissipadas em “competências” e “habilidades” ainda mais gerais, que não dão suporte para projetos mais investigativos e críticos acerca da história ensinada. O documento inicial tinha falhas, até mesmo porque ainda não estava pronto, mas sua crítica foi feita, inicialmente, sem a devida reflexão política sobre os efeitos que uma enxurrada de contestações em diversos tipos de plataformas (não era um seminário com professores e pesquisadores) poderia desencadear. Revisitar esse momento evidencia tanto a oportunidade perdida de promover um debate coletivo sobre o ensino de história quanto a ausência, à época, de uma leitura mais clara da conjuntura tecno-política.

Logo, uma dinâmica acelerada e de posicionamentos rápidos possibilitada por compartilhamentos e por palavras-chave (ideologia, lulopetismo, brasilcentrismo) parece ter possibilitado o que Cerri e Costa denominaram “defenestração” da primeira versão¹⁷⁶. Talvez o mais preocupante seja que esse movimento de críticas e de debates foi esmorecendo ao longo dos anos, quando abordagens mais tradicionais da história escolar entraram na BNCC. As críticas sobre as outras versões da BNCC de história, depois das discussões da primeira versão no governo Dilma, passaram a não ter tanto destaque na mídia e despertar tanto interesse pelo público em geral. Posteriormente, as críticas elaboradas por profissionais ligados ao ensino público passaram a se concentrar na estrutura formulada para o Novo Ensino Médio.

O deslocamento para uma abordagem mais conservadora em relação ao ensino de história pode ser notado na segunda versão da BNCC de história, publicada em 2016. O documento não provocou tanto debate nos meios de comunicação, pois, provavelmente, não alterou substancialmente a forma como se acreditava que a história devesse ser ensinada¹⁷⁷.

¹⁷⁶ CERRI, L. F.; COSTA, M. P. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de história para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

¹⁷⁷ Reportagem breve do Portal G1: **2ª versão da Base Curricular revisa polêmicas de história e de português**, 03 maio 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-apresenta-segunda-versao-da-base-nacional-comum-curricular.ghml>.

Por exemplo, no primeiro parágrafo da segunda versão destinado à “história nos anos finais do ensino fundamental”, a solução textual para o conflito (eurocentrismo x brasilcentrismo) foi “resolvida” pela associação da “mobilização do mundo da antiguidade clássica e medieval”, “da trajetória histórica brasileira” de “outras partes do mundo, marcadamente Áfricas, Américas e diferentes sociedades europeias”¹⁷⁸ como estratégia para compreender processos históricos. Entretanto, como pontuado muitas vezes por professores e por especialistas, essa delimitação cronológica e geográfica é bastante extensa. Falar sobre tudo é o mesmo que não destacar nada. Apesar de não recortar conteúdos essenciais, a estratégia didática foi de retomar a história quadripartite no ensino fundamental. No ensino médio, o texto foi organizado em três Unidades Curriculares (História das Américas, História mundial do Século XX, Brasil Republicano) com conteúdos bem sublinhados. Nessa etapa, não houve menção a história Antiga e Medieval.

A ANPUH Nacional continuou acompanhando os novos textos curriculares e publicando com frequência notas oficiais sobre eles¹⁷⁹. As críticas da Associação sinalizaram o apagamento das discussões sobre eurocentrismo com clara decisão em optar pelo “enfoque cronológico e a permanência da grande narrativa centrada no processo histórico de matriz europeia”¹⁸⁰. A etapa do ensino médio foi criticada pela “rigidez” das três Unidades Curriculares. A nota afirmou que as críticas elaboradas sobre a primeira versão não objetivaram seu apagamento e nem a retomada de ensino de história tradicional sem espaço para outras antiguidades. Entretanto, seus pronunciamentos não tiveram tanto impacto.

Ao realizar a pesquisa, não identifiquei, inicialmente, uma literatura que explicasse de forma detalhada a transição da segunda para a terceira e última versão da BNCC. Estudos recentes, como o de Arthur Santos e Costa, contribuem para essa compreensão ao analisar as três versões do documento evidenciando os grupos envolvidos, suas disputas e os modos como

¹⁷⁸ BRASIL, Base **Nacional Comum Curricular (2ª versão)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, P. 460.

¹⁷⁹ Ver GERMINARI, G. D.; MELLO, P. E. D. de. Reforma do ensino médio e a base nacional comum curricular: confrontos narrativos, estratégias de imposição e impactos no ensino de história. **Revista Interacções**, v. 14, n. 49, p. 7–24, 2018.

¹⁸⁰ Ver ANPUH. **Nota sobre a Segunda Versão BNCC**. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>, jun. 2016. Acesso em: out. 2023.

diferentes interesses incidiram sobre a formulação final¹⁸¹. Para o pesquisador, nesse processo, a versão final pode ser compreendida menos como um aprimoramento linear e mais como resultado de negociações e acomodações entre perspectivas distintas. Ainda assim, as diferenças entre as versões são substanciais: os textos tornam-se mais elaborados na versão final, o design do material mais claro e incorpora-se a proposta do Novo Ensino Médio. Na área de história, a principal diferença é a ausência de conteúdos substantivos para área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na etapa do Ensino Médio e no deslocamento de todo o conteúdo relacionado ao Medieval para o 6º ano do Ensino Fundamental. A primeira série escolar com professor exclusivo de história, o 6º ano, que engloba crianças com média de 11 anos de idade, ficou sobrecarregada com conteúdos substantivos (da Pré-história ao Medieval, incluindo aspectos da teoria da História, o surgimento da espécie humana, o povoamento do território americano, as sociedades antigas na África, no Oriente e na América, o mundo clássico antigo e a religião cristã no mundo mediterrâneo).

Em alguns momentos, a simples enumeração dessa “grade” curricular expõe os desafios e as decisões didáticas que recaem sobre os professores da educação básica em seu cotidiano escolar. A versão final não resolve os conflitos, ela os reorganiza pedagogicamente, deslocando tensões para o cotidiano do professor. Quanto “tudo” ou “nada” é proposto de conceitos substantivos – ensino fundamental e ensino médio – a potencialidade de orientação didática no ensino de história esvai-se.

Para concluirmos esta seção, parece-me que houve um ensaio participativo na formulação da BNCC, mas, ao final, os interesses comerciais na educação sobressaíram-se. A BNCC está repleta de termos carregados de sentido histórico, mas que oferecem pouca orientação didática. O texto final do ensino fundamental ficou marcado por uma perspectiva tradicional para história, enquanto o ensino médio se caracteriza pelo caráter generalista do texto, com amplas possibilidades de implementação possivelmente articuladas à reforma do Ensino Médio. Para compreendermos as estratégias de atualização da BNCC relacionadas às consequências da platformização para o ensino de história, analisamos a seguir a organização em competências e habilidades, a ideia de curadoria informacional e o chamado reconhecimento do “outro” / formação de identidade no texto.

¹⁸¹¹⁸¹ COSTA, Arthur Santos. **Ensino de História em disputa: deslocamentos, inflexões e acomodações no processo de produção da BNCC de História para os anos finais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em História), Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

2.4. Competências e habilidades, tratamento crítico da informação e formação de identidades na última versão (2018)

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Os termos “competências” e “habilidades” começaram a ser utilizados pelos PCNs (1997, 1998 e 1999). É sempre um problema focalizar a história na atual diretriz, pois a BNCC do ensino médio (2018) não trata de disciplinas específicas na área de conhecimento intitulada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) – Geografia, História, Sociologia e Filosofia. Ela apresenta categorias norteadoras Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Indivíduo, Sociedade, Natureza, Cultura e Ética; Política e Trabalho. As peculiaridades do ensino de história foram, de certa forma, dissipadas em competências e habilidades gerais, que não dão suporte a projetos mais investigativos e críticos acerca da história ensinada. A CHSA é composta por seis competências gerais e entre quatro e seis habilidades para cada competência. As categorias norteadoras são amplas, assim como todo o texto, e estão estruturadas de forma generalista. Não há menção aos conteúdos específicos e tradicionais das disciplinas da área.

A combinação competências/habilidades e interdisciplinaridade (CHSA) no ensino médio não dá conta de questões cruciais sobre o caráter distintivo da história como disciplina escolar e as expectativas em relação ao seu ensino atualmente. Parece que a história escolar ficou um pouco deslocada nesse ambiente de competências e de habilidades, guiada por temas transversais como pensamento científico de caráter generalizante, apesar da tentativa de adaptação às diferentes áreas de conhecimento. Por exemplo, não há uma resposta orientadora para o significado de conduzir investigações científicas em história e quais conteúdos específicos poderiam contribuir para alcançar esse objetivo no ensino médio. Uma defesa muito presente nos pesquisadores de Educação Histórica, quase um ponto em comum, é que deve haver uma associação entre habilidades cognitivas e conteúdos da disciplina. Claro que professores conseguem fazer essas associações, mas é importante pontuar, tratando-se, de um documento de caráter nacional e orientador, por exemplo, que tipo de discussão historiográfica pode ajudar a discutir uma ideia de multicausalidade, ou que eventos do passado nacional podem contribuir para trabalharmos empatia histórica, ou ainda, que tipo de contexto pode ajudar a desenvolver uma noção de crítica das fontes e até de um revisionismo historiográfico,

ou seja, aquele feito pelos próprios pesquisadores. É importante pontuar esse ponto, para não parecer que essa pesquisa propõe uma defesa da tradicional “grade curricular” ou de que não há habilidades cognitivas centrais para o pensamento histórico. Há habilidades históricas, porém, elas não podem ser trabalhadas em um vazio referencial.

Na versão da BNCC homologada em 2018, na parte intitulada “As tecnologias digitais e a computação”, dedicada às Progressões das aprendizagens para todo Ensino Médio independente de qual disciplina, foram discutidas as habilidades e as competências que devem guiar todas as áreas de conhecimento de modo a permitir aos estudantes “buscar[em] dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais”¹⁸². Na área de CHSA, essa importante habilidade foi elaborada com formulações de natureza genérica para abordar a área interdisciplinarmente. Contudo, elas levam a alguns impasses, por exemplo, à habilidade EM13CHS106 cujo objetivo é

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e **tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética** nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva¹⁸³. (grifo meu)

Essa abordagem marcada por uma fusão de linguagens, como as cartográficas, os gêneros textuais e as tecnologias digitais, não fornecem, contudo, indicações sobre as possibilidades para disciplinas específicas. Não é necessário colocar as disciplinas da área em caixinhas tão separadas, mas é necessário ver de que forma cada disciplina pode contribuir para o desenvolvimento de um letramento multimodal. Tal leitura pode parecer exigente, visto que a BNCC é defendida apenas como guia para a elaboração dos currículos estaduais. No entanto, é perceptível a diferença de abordagem adotada pela Área de Linguagens, com discussões específicas sobre bolhas digitais, *fake news*, formas colaborativas de conteúdo *wiki*

¹⁸² BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 474.

¹⁸³ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 572, grifo nosso.

e pós-verdade¹⁸⁴. Ao examinar o texto, buscou-se competências, habilidades, comentários e trechos que pudessem, de alguma forma, apresentar o raciocínio estimulado pela CHSA como um contraponto ao dilúvio informacional em que vivemos e ao estímulo em postar opiniões precipitadas sobre temas complexos. Mais uma vez, a Área de Linguagens, especialmente no campo jornalístico-midiático, está mais alinhada, como exemplificado na habilidade abaixo:

(EM13LP42) Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, **de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão**, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade¹⁸⁵. (grifo meu)

A atribuição dessa habilidade à Área de Linguagens mostra a presença de discussão jornalísticas sobre informação e curadoria e, talvez, coloque as disciplinas de CHSA num lugar mais tradicional e pouco sintonizado aos desafios informacionais sentidos pelos estudantes ao avaliar a presença de conteúdos históricos em ambiente digital. E é uma certa tendência que se observa atualmente, em 2025, nas discussões sobre escrita e o uso de inteligência artificial.

¹⁸⁴ Ver, por exemplo, habilidades na Área de Linguagens: (EM13LP36) “Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos”...; (EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (fake news); (EM13LP40) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de *fake news* e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem. Introdução à Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: “As fronteiras entre o público e o privado estão sendo recolocadas. Não se trata de querer impor a tradição a qualquer custo, mas de refletir sobre as redefinições desses limites e de desenvolver habilidades para esse trato, inclusive refletindo sobre questões envolvendo o excesso de exposição nas redes sociais. Em nome da liberdade de expressão, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer situação. Se, potencialmente, a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem, na prática, a maioria das interações ocorre em **diferentes bolhas**, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença (p. 68), (EM13LP22) Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, *wiki* etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais (p. 511). BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

¹⁸⁵ **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, p.522, grifo nosso.

Romancistas e escritores de ficção têm tocado bastante no problema e trazido à baila a importância da imaginação e experiências pessoais (reais ou não) para o ato da escrita¹⁸⁶. Embora os sistemas de arquitetura neural do tipo *transformers* se destaquem na mimese estatística da linguagem literária, a literatura como invenção histórica e ruptura simbólica permanece, ao menos por ora, um gesto humano. A história enquanto disciplina acadêmica parece não estar pronta para os desafios que iremos enfrentar: uma certa engenharia cognitiva para defender que há boas histórias e más histórias feitas com responsabilidade ética, mas que também exige um que de imaginação e inventividade. Agora, especialmente, não podemos mais nos contentar com a simples afirmação de que "os fatos falam por si só". No atual contexto tecnológico e informacional, marcado pela ampla digitalização e acessibilidade de documentos históricos, torna-se ainda menos possível sustentar que 'os factos falam por si só'. Impõe-se, assim, o reforço dos critérios de validação e uso das fontes, bem como a problematização do que pode ser considerado historicamente relevante. Nesse sentido, uma releitura da História como problema, entendida como prática interpretativa e não como mera acumulação de dados, pode oferecer caminhos mais fecundos¹⁸⁷.

Essa espécie de desatualização da Área de CHSA e o fato de não mencionar nada relacionado à plataformização, à internet ou às mídias sociais não impediu a formulação de habilidades relacionadas à noção de pensamento histórico e que podem ser aplicados à contextos digitais. Na parte dedicada ao ensino fundamental, o documento utilizou a expressão "atitude historiadora" para se referir aos "processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto"¹⁸⁸. Em alguns momentos, é preciso recorrer ao texto do ensino fundamental, pois na parte dedicada ao ensino médio consta que essa etapa deve aprofundar as aprendizagens anteriores e, como mencionado, não há uma seção específica para a história no ensino médio. Talvez a plataformização da sociedade e da

¹⁸⁶ Cf. RODRIGUES, Sergio. **Escrever é humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2025; MANZANAREZ, Gerardo Aleman; DE LA CRUZ ARANA, Nora; GARCIA FLORES, Jorge; GARCIA MEDINA, Yobany; MONROY, Raul; PERNELLE, Nathalie. Can Artificial Intelligence Write Like Borges? An Evaluation Protocol for Spanish Microfiction. **Applied Sciences**, v. 15, n. 12, p. 6802, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/app15126802>; CIVICO, Marco. Linguistic statistical universals: comparing computer- and human-generated texts. **International Journal of Digital Humanities**, [s.l.], v. 7, p. 1-37, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42803-025-00096-7>.

¹⁸⁷ Recentemente em um Congresso de Pesquisadores de Educação Histórica em Colônia na Alemanha, ao conversar com um pesquisador sueco, ouvi a afirmação de que ele, em sua universidade, nunca havia recebido projetos de pesquisa tão bem escritos e com tão más ideias, tão poucos bons problemas históricos.

¹⁸⁸ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 398.

internet tenha provocado uma atualização na diretriz curricular, especialmente no campo das CHSA, mas de maneira superficial, evitando abordar profundamente questões centrais da história do Brasil, que são essenciais para a formação ético-cidadã. Como discutido por Foster em relação ao ensino do Holocausto na Inglaterra, o conhecimento histórico como um saber que propicia empatia histórica, reflexões éticas sobre os seres humanos e informações sobre diversas identidades, requer o aprofundamento dos conceitos substantivos de história¹⁸⁹.

Temas polêmicos que movimentam as redes sociais, como Ditadura, passado colonial, extermínio de povos indígenas e os legados da escravidão no presente, não foram tratados de forma historiográfica na BNCC, que deveria orientar as políticas curriculares nacionais. É uma solução discursiva para questões cruciais, como "qual história do Brasil devemos ensinar?" E "como podemos desenvolver o pensamento crítico?" Foram utilizadas palavras com múltiplos significados (crítica, identidade, reflexão, procedimentos metodológicos) sem contextualizar adequadamente os termos e sua relevância para a realidade dos estudantes brasileiros.

Temas polêmicos saíram de cena, sendo substituídos por expressões mais vagas, que aparecem no texto como estratégia de formalização, visando gerar consensos mínimos dentro de vários grupos políticos. À título de exemplo, o termo “gênero” para tratar de questões relativas à identidade, sexualidade e orientação sexual não consta mais na última versão da BNCC. Parece que nos primeiros anos de implementação da versão final da BNCC, esta estratégia alcançou algum nível de sucesso. Outras temáticas em disputa que demandam orientações metodológicas e substantivas também foram esvaziadas. Assis da Silva e Clesivaldo da Silva, depois de avaliarem os usos dos termos “educação das relações étnico-raciais”, “afrodescendente”, “negro(a)s”, “afro-brasileira” nas 600 páginas da BNCC afirmaram que as diretrizes para uma educação étnico-racial estão presentes mais para atender às determinações jurídicas que para avançar em uma educação antirracista¹⁹⁰. Para os autores, conteúdos que estiveram presentes nos últimos anos permanecem, sobretudo no ensino fundamental, não foram devidamente aprofundados nem acompanhados de avanços nas estratégias de sua abordagem, deixando a cargo de Estados e de Municípios suas formas de

¹⁸⁹ FOSTER, S.; PEARCE, A.; PETTIGREW, A. (Eds.). **Holocaust education: contemporary challenges and controversies**. London: UCL Press, 2020.

¹⁹⁰ SILVA, Assis L. da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 30, p. 553–570, 2021.

implementação¹⁹¹. Entretanto, segundo os autores, as diretrizes étnico-raciais “continuam lá”. Por outro lado, apesar de certo esvaziamento, elas podem proteger juridicamente professores mais progressistas que trabalham o tema com relevância sem desagradar, em parte, grupos conservadores que são contra o aprofundamento dessas questões em aulas de história.

Para ilustrar esse mosaico de referências e interpretações, podemos observar a habilidade EM13CHS504 da competência específica 5 para CHSA, que trata da injustiça social e da defesa dos direitos humanos.

Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de **sujeitos éticos** que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o **empreendedorismo**, a convivência democrática e a **solidariedade**¹⁹². (grifo meu)

À primeira vista a habilidade dialoga bem com a defesa dos direitos humanos. Contudo, com exceção do termo “empreendedorismo” mais carregado de uma perspectiva neoliberal sobre a educação, o enunciado carece de substância histórica. Termos como protagonismo, empreendedorismo e flexibilidade fazem parte deste horizonte educacional e podem seduzir estudantes e profissionais da educação, ávidos por repensar a escola; ainda assim, refletem uma proposta educacional que não enfrenta o processo de precarização do trabalho do “capitalismo de vigilância”¹⁹³ e o esvaziamento do sentido de coletividade e bem público que uma educação em larga escala envolve. O empreendedorismo, em particular, assume centralidade nos itinerários formativos para o ensino médio, sendo definido como, “a

¹⁹¹ SILVA, Assis L. da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 30, p. 553–570, 2021.

¹⁹² BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 577, grifo nosso.

¹⁹³ Zuboff recorreu ao exemplo do Google para explicar o conceito: “O superávit comportamental sobre o qual se assenta a fortuna do Google pode ser considerado ativos de vigilância. Esses ativos são matérias-primas críticas na busca por receitas de vigilância e sua conversão em capital de vigilância. A lógica inteira dessa acumulação de capital é entendida com mais exatidão como capitalismo de vigilância, que é a estrutura fundacional para uma ordem econômica baseada na vigilância: uma economia de vigilância. Aqui o grande padrão é o de subordinação e hierarquia, no qual reciprocidades mais antigas entre a empresa e os usuários são subordinadas ao projeto derivado de ter nosso superávit comportamental captado para ganhos alheios. Não somos mais os sujeitos da realização de valor. Tampouco somos, conforme alguns insistem, o “produto” das vendas do Google. Em vez disso, somos os objetos dos quais as matérias-primas são extraídas e expropriadas para as fábricas de predição do Google. Predições sobre o nosso comportamento são os produtos do Google, e são vendidos aos verdadeiros clientes da empresa, mas não a nós. Nós somos os meios para os fins de outros” (ZUBOFF, Shoshana. **A Era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019, p. 16).

mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias”¹⁹⁴. Nesse contexto, cabe perguntar: onde entra a história nessa equação? E, afinal, deve ela se entrar nesse debate?

Em entrevista realizada com a professora, aqui identificada como A., cujos detalhes serão apresentados no capítulo seguinte, no âmbito da exposição metodológica das entrevistas e dos docentes participantes, emergem elementos que permitem tensionar as questões levantadas anteriormente. Ao refletir sobre o sentido do ensino de História, a docente afirma:

Eu vou te falar de dois pontos de vistas para mim e porque eu acho importante estudar história. Primeiro, eu acho importante estudar história porque ela é inútil, tá? E é isso que é fantástico, como tudo que a gente estuda. Porque, assim... a gente vive em um mundo de utilidade onde tudo tem que ser transformado em utilidade, onde tudo tem que ter uma finalidade que se expressa num determinado cálculo, num programa, em algo muito objetivo. E, quando a gente se prende nesse mundo muito da objetividade e da utilidade, a gente acaba partindo e rompendo com o que há de mais humano na gente que é simplesmente a vontade de conhecer. A gente tem vontade de conhecer. Conhecer tudo. A gente que estou falando é o ser humano. Não é à toa que nós somos *sapiens*. Não é só porque é um nome bonito para colocar no latim. Mas é porque nós temos vontade de conhecer. A gente é movido por uma vontade de conhecimento, um conhecimento que muitas vezes é inútil. A história, ela, assim como a filosofia, eu acho né, estou falando do meu ponto de vista, ela não nos capacita para nenhuma finalidade, mas ela pode nos encher de prazer. E o prazer não tem utilidade. Ele é inútil. E é essa inutilidade que preenche a gente como ser humano e nos dá um direcionamento na vida. E que não é necessariamente o direcionamento para ser mais feliz ou para ter um desempenho melhor, para ser milionário, mas, talvez, para ser um ser humano que se conhece. Né? E que tem uma capacidade de se conhecer. Isso por um lado, né, da inutilidade da história.

A partir dessa formulação, que reivindica a “inutilidade” da história como dimensão constitutiva de sua potência formativa, é possível reler os pressupostos que orientam o currículo contemporâneo. Retomando o pensamento de Chun, de que “Hábito + Crise = Atualização”¹⁹⁵, é possível ler a BNCC como expressão da crise atual dos especialistas e dos

¹⁹⁴ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 479. Além do eixo estruturante “Empreendedorismo, há outros três: Investigação Científica, Processos criativos e Mediação e intervenção cultural.

¹⁹⁵ CHUN, Wendy Hui Kyong. **Updating to remain the same: habitual new media**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2016.

impasses educacionais. O texto curricular destaca a importância dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para compreender e explicar a realidade, mas ao mesmo tempo, observa-se, simultaneamente, uma pulverização do ensino de história na área de CHSA no ensino médio¹⁹⁶. A habilidade analisada, marcada pelo vocabulário do empreendedorismo e da flexibilidade, reflete esse movimento: em nome de uma suposta atualização, esvazia-se o sentido histórico e privilegia-se uma racionalidade instrumental. É nesse ponto que a fala da professora A. ganha relevo, ao reivindicar a “inutilidade” da história como contraponto à lógica de utilidade que estrutura o currículo. Se, para a BNCC, a atualização se traduz na adequação do ensino às exigências do mercado e das plataformas, para a docente, a história resiste precisamente ao recusar essa lógica, reafirmando o prazer do conhecimento e a possibilidade de autoconhecimento.

TRATAMENTO CRÍTICO DAS INFORMAÇÕES

Se em escala global a retórica das big techs projeta a personalização como horizonte inevitável da educação, no Brasil a BNCC apresenta uma relação mais ambígua com as tecnologias digitais. O documento foi atualizado para mencioná-las, mas sem enfrentar de modo substantivo os desafios didáticos que elas impõem. Essa lacuna ajuda a compreender a timidez do texto curricular, especialmente quando contrastado com a força do discurso internacional das plataformas. A BNCC foi atualizada, ao mencionar as tecnologias digitais de informação e de comunicação. Em uma linguagem mais memética, por assim dizer, há certa dose de "gerador de lero lero" que representa bem o presidente que a promulgou. A centralidade do tratamento crítico da informação emergiu como um princípio fundamental para a formação ética-cidadã com objetivos democráticos, especialmente depois do período da Ditadura Civil-Militar, e foi esquematizada nos primeiros PCNs. Assim sendo, nos documentos posteriores à Ditadura e anteriores à BNCC, a curadoria informacional foi citada

¹⁹⁶ Sobre a discussão da necessidade do pluralismo historiográfico em tempos de negacionismo, ver: AVILA, Arthur Lima de. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. **Revista Brasileira de história**, v. 42, n. 87, p. 161–184, ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-09>. Acesso em: 12 jan. 2025.

como principal contribuição do ensino de história - o “aprender a ler nas entrelinhas”¹⁹⁷, mas ainda não relacionada com as plataformas devido ao próprio contexto histórico anterior à chamada Web 2.0¹⁹⁸.

O ensino de história, especialmente depois da Ditadura, esteve atento à capacidade de “desvendar e reconhecer os sujeitos, os sentidos obscuros e silenciados, as razões da construção de determinada informação e os meios utilizados para a sua difusão”¹⁹⁹ nos conteúdos da televisão, do rádio, dos jornais, do cinema ou de fontes históricas. Nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCEM), encontramos a preocupação educacional em estimular a leitura crítica de documentos, o contato com interpretações históricas variadas e o acesso a informações em diferentes formas de linguagem²⁰⁰. O documento menciona o “universo caótico de informações e deformações”, embora ainda não estabeleça uma conexão direta desse “universo caótico” com a internet. No PCEM+, a internet foi mencionada como uma possibilidade para a pesquisa de temas e como exemplo de comunicação de massa, na qual as representações culturais podem ser exploradas. Nas

¹⁹⁷ “Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da história no nível médio” (BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000, p.22).

¹⁹⁸ O termo “Web 2.0” foi criado em 2004, pela corporação americana O’Reilly Media para definir a segunda geração de comunidades e de serviços. A Web 2.0 é estruturada em sete competências centrais: serviços, *software* não empacotado, com escalabilidade econômica; controle sobre fontes de dados exclusivas e difíceis de recriar, que ficam mais ricas à medida que mais pessoas as usam, confiança nos usuários como co-desenvolvedores; aproveitamento da inteligência coletiva, uso da “cauda longa” por meio do autoatendimento do cliente; *software* acima do nível de um único dispositivo, interfaces de usuário leves, modelos de desenvolvimento E modelos de negócios (O’REILLY, Tim. **What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software**. O’Reilly Media, Sebastopol, 2005. Disponível em: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=5>. Acesso em: 10 maio 2023).

¹⁹⁹ Trecho presente da divulgação do novo texto do Ensino Médio publicado em 02 de abril de 2018 (p. 548), mas retirado da versão final homologada em 14 dezembro de 2018. Citação muito utilizada em textos sobre as CHSA, mas que foi alterada. Entretanto, o objetivo manteve-se pulverizado em outros trechos, especialmente no Ensino Fundamental. Exemplo: Por todas as razões apresentadas, espera-se que o conhecimento Histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço (p. 401).

²⁰⁰ “Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da história no nível médio” (BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2000, p.22).

Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006, essa “apropriação crítica do conhecimento” envolveria a interpretação de obras historiográficas e de livros didáticos²⁰¹.

A plataformização da sociedade e do ensino estimula a movimentação de princípios e de práticas do ensino de história. Entre eles, destaca-se a noção de que o ensino de história pode auxiliar na curadoria e na leitura crítica de informações, atualmente também *online*, que trafegam nas mídias sociais. Essa função tem relação com a defesa de uma formação cidadã, existente em outros momentos com sentidos variados²⁰², e atualmente desafiada por conteúdos extremistas *online*.

A BNCC, na introdução voltada ao ensino médio, dá continuidade à noção denominada curadoria informacional, ampliando-a para ambientes digitais. No caso da área de CHSA, o documento mobiliza a ideia de crítica e estende seu escopo até o mundo digital, sem grandes ambições ou diferenciações. O ensino de história parece permanecer mais ancorado em abordagens tradicionais voltadas à transmissão de conteúdos já consolidados, ao mesmo tempo em que se abre, de forma pouco problematizada, a inovações e propostas frequentemente atravessadas por interesses comerciais. Nos parágrafos destacados a seguir, a BNCC associa a formação ética à leitura crítica da informação, incluindo aquela mediada por novas tecnologias.

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, história e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma **formação ética**. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza.²⁰³

²⁰¹ “Um dos objetivos do ensino de história, talvez o primeiro e o que condiciona os demais, é levar os alunos a considerarem como importante a apropriação crítica do conhecimento produzido pelos historiadores, que está contido nas narrativas de autores que se utilizam de métodos diferenciados e podem até mesmo apresentar versões e interpretações díspares sobre os mesmos acontecimentos. Essa leitura crítica presidirá também os materiais didáticos colocados à disposição dos alunos, especialmente os livros didáticos” (BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006, 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3, p.72).

²⁰² Para aprofundar nesta temática, consultar NADAI, Elza. O ensino de história e a “Pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O Ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 14ª edição, 2011 e SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cidadania e Educação histórica: diálogos com documentos curriculares brasileiros. In: ALVES, Luís Alberto; GAGO, Marília (Orgs.). **Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar**. Porto: CITCEM, 2021.

²⁰³ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 561, grifo nosso.

Nessa direção, a BNCC da área de Ciências Humanas prevê que, no Ensino Médio, sejam enfatizadas as aprendizagens dos estudantes relativas ao desafio de dialogar com o Outro e com as novas tecnologias. Considerando que as novas tecnologias exercem influência, às vezes negativa, outras vezes positiva, no conjunto das relações sociais, é necessário assegurar aos estudantes a análise **e o uso consciente e crítico dessas tecnologias**, observando seus objetivos circunstanciais e suas finalidades a médio e longo prazos, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo contemporâneo²⁰⁴. (grifo meu)

Nesses trechos podemos observar a continuidade de uma proposta de um ensino que contribua para viver em sociedade. O que mais chama a atenção é que esse viver eticamente em sociedade, no mundo atual, está relacionado com o diálogo com o “outro” e com as novas tecnologias. Segundo o texto, o diálogo com as novas tecnologias, deve ser realizado por meio de seu uso “consciente e crítico” tendo em vista seus objetivos circunstanciais e suas finalidades. O diferente agora é que a leitura crítica passou a se referir também às novas tecnologias. Todavia, é preciso considerar que as plataformas não operam como as mídias anteriores: o que um estudante vê no Instagram não é o mesmo que seu professor vê, o que torna a análise mais complexa. Não basta verificar fatos e dados; é necessário compreender minimamente como funcionam os algoritmos e sistemas que estruturam essas experiências. Portanto, embora a BNCC reconheça a importância do uso consciente e crítico das tecnologias, ela não oferece um tratamento conceitualmente denso dos fenômenos implicados na plataformização. O documento permanece em um registro genérico marcado por uma abordagem superficial de processos estruturais, sem oferecer orientações consistentes para que professores e estudantes compreendam as lógicas algorítmicas, as dinâmicas de desinformação ou as estratégias de manipulação digital que caracterizam nosso tempo. Essa lacuna entre o reconhecimento formal do problema e a ausência de propostas substantivas revela como a BNCC, paradoxalmente, reproduz a própria lógica plataformizada que deveria questionar.

Dessa forma, o último documento regulador de caráter nacional toca em alguns problemas que surgiram com o processo de plataformização da internet, mas, de forma vaga, e com a perspectiva de crítica desencarnada, ou seja, por meio do manuseio da noção de crítica de maneira desligada/separada das especificidades de seu contexto de produção e, especialmente, sem complementos históricos que poderiam indicar possibilidades. Há

²⁰⁴ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 562, grifo nosso.

diferença entre indicar “a análise e o uso crítico das tecnologias” (CHSA) e a seguinte habilidade da Língua Portuguesa:

(EM13LP41) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os *feeds* de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros²⁰⁵.

Nesse sentido, o que seria a crítica a informações presentes na rede e por exemplo, como um professor de história pode trabalhar em sala a desinformação *online* ou negacionismos históricos? Tendemos a acreditar que, por meio da verificação dos fatos, o professor, ao agir em sala em tempo real como um *fact checker*, resolveria o problema. Isso, sem sombra de dúvidas, poderia ajudar, mas não pode ser descolado da ideia atual de que a busca pela verdade não é controlada por instituições científicas ou acadêmicas, mas está associada a experiências pessoais imediatas reforçadas, cada vez mais, por uma homofilia algorítmica das plataformas. Cesarino (2020), ao explicar a crise do sistema de peritos, afirma que a “memética digital apresenta hoje grande convergência em termos da sua linguagem essencialmente performativa, redundante e reducionista, com fortes componentes estéticos e afetivos”²⁰⁶.

Ainda nessa direção, as impressões de verdade são também definidas por critérios emotivos, interpretação presente no conceito de pós-verdade, e se fortalece substancialmente na homofilia algorítmica. Há a tendência dos pares de “comportarem-se de forma semelhante como resultado de ‘efeitos correlacionados’, tais como choques ambientais comuns ou características partilhadas, em vez de influência social”²⁰⁷, como a exercida pela escola e pelos professores. Esse efeito de contágio ou de enxame estimula a cognição mais binária, ou seja, modos de raciocínio mais simples, antitéticos e rápidos, cujas conclusões são fortemente influenciadas pelas redes sociais.

²⁰⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 521.

²⁰⁶ CESARINO, Letícia. Pós-verdade e a crise do sistema de peritos: uma explicação cibernética. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 73–96, 2021, p.88.

²⁰⁷ CHUN, Wendy Hui Kyong. **Updating to remain the same: habitual new media**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2016, p. 14.

Esse pensar historicamente, compreendido por professores e por pesquisadores como uma forma de reflexão mais elaborada e, porque não dizer, mais lenta, pode ajudar a desenvolver estratégias mentais a fim de evitar conclusões precipitadas, que, vale lembrar, são estimuladas pelas redes sociais com os botões "curtir" e "compartilhar". A BNCC aborda essas habilidades sem, necessariamente, atualizá-las. Por exemplo:

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de **processos e eventos históricos**, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais²⁰⁸.

(EM13CHS103) **Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos** relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros)²⁰⁹. (grifo meu)

Apesar do caráter interdisciplinar do texto, podemos vislumbrar alguma proposta de cognição histórica situada, ou seja, uma aprendizagem ancorada “nos princípios e finalidades na própria ciência da história”²¹⁰. Proposições analógicas são fundamentais para amadurecer o pensamento histórico, todavia, como sinaliza Wineburg, é necessário atualizar essas capacidades no ambiente virtual. O autor afirma que a história “fornece um antídoto ao impulso de cultivar modos de pensamento que neutralizam a pressa e evitam o julgamento prematuro”²¹¹, entretanto, antigas formas de leituras não servem totalmente para lidar com o dilúvio informacional *online*. Além do desenvolvimento do pensamento histórico, Wineburg sugere algumas ferramentas para auxiliar, com mais celeridade, o julgamento de conteúdo *online*. As ferramentas centrais são largamente utilizadas por *fact checkers*, como a pesquisa lateral, ou seja, abrir novas abas no navegador e pesquisar sobre o *site*, a notícia, ou o grupo que está sendo examinado, pois muitos *sites* aparentam certa institucionalidade para transmitir

²⁰⁸ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 572.

²⁰⁹ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 572.

²¹⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica? In: **ANPUH – XXV Simpósio Nacional de história**, Fortaleza, 2009, p. 2.

²¹¹ WINEBURG, Sam. **Why learn history (When it's already on your phone)**. Chicago: The University of Chicago Press, 2018.

confiança sobre os conteúdos publicados. Há, também, a sugestão de usar a Wikipédia, dando atenção especial às notas de rodapé apresentadas no final de cada verbete.

Na contemporaneidade, a crescente permanência em ambientes digitais não significa, necessariamente, maior exposição a conteúdos de interesse público, como aqueles voltados à divulgação científica²¹². Ao contrário, os sujeitos tendem a circular em torno de perfis e conteúdos que reforçam afinidades previamente identificadas por sistemas algorítmicos, alimentando um circuito contínuo de validação. No contexto da sala de aula, essa lógica de filtragem opera de forma bidirecional: professores desconhecem os conteúdos acessados pelos estudantes, assim como estes não têm acesso ao que seus docentes consomem, configurando um cenário distinto daquele observado nos debates sobre mídia e educação centrados em meios como televisão, rádio e imprensa. Mais uma vez, vale afirmar que a pesquisa não parte da premissa de que as plataformas digitais apenas agravaram problemas preexistentes, como a desinformação midiática ou as interpretações históricas questionáveis potencialmente prejudiciais à vida democrática, uma vez que esse entrelaçamento cibernético social, além de agravar esses problemas, também produz desafios qualitativamente distintos. Em primeiro lugar, a escala de alcance dessas dinâmicas reconfigura o próprio fenômeno. Por exemplo, em contextos anteriores, a mediação editorial operava na filtragem das informações disponíveis; no entanto, atualmente, essa filtragem é realizada por algoritmos, inclusive em mecanismos de busca, de acordo com os dados digitais dos usuários, mas com interesses econômicos orientados por lógicas econômicas. O interesse público, a centralidade da diversidade e o zelo com a informação não entram nessa equação tendem a ocupar um lugar secundário nesse processo.

²¹² Segundo o YouTube Culture & Trends Report – 20th Anniversary (2005–2025), alguns dos formatos que mais cresceram e se internacionalizaram na plataforma nas últimas duas décadas incluem: a música pop coreana (K-pop), cujos dez artistas mais populares registram mais de 85% das visualizações fora da Coreia do Sul; os vídeos de mukbang (do coreano meokneun bangsong, “transmissão de comer”), nos quais pessoas se filmam comendo e conversando com o público, que passaram de 40% de visualizações fora da Coreia em 2015 para mais de 90% em 2025; e os conteúdos de anime, com 85% das visualizações vindas de fora do Japão e presença frequente no Global Top Songs. O relatório também destaca o crescimento de formatos de cotidiano e estilo de vida, como ASMR (sigla para Autonomous Sensory Meridian Response, vídeos que exploram sons suaves e repetitivos para induzir relaxamento), e o domínio de gaming, presente em 60% dos mil canais mais assinados do mundo. Ver: YOUTUBE. **YouTube Culture & Trends Report – 20th Anniversary**, 2025.

FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E “O OUTRO” NO ENSINO DE HISTÓRIA

As relações entre identidades pessoais e socioculturais passam por sistemas simbólicos e por práticas de identificação que foram modificadas nas últimas décadas do século XX. A chamada crise da identidade remete à existência de identidades fluídas e cambiantes em contraposição às identidades nacionais/religiosas ou de classe, anteriormente consideradas mais estáveis – apesar de também serem mutáveis²¹³. A noção de identidade hoje está cada vez mais vinculada ao posicionamento social e político (político-partidárias, sexuais, de gênero, raciais), frequentemente articuladas por meio de coletivos, movimentos sociais e disputas por reconhecimento, e parece ter sobrevalorizado sua parceira semântica – a ideia de diferença acentuar a centralidade da diferença como categoria organizadora dessas disputas, ainda que de maneira desigual e por vezes tensionada.²¹⁴

No contexto brasileiro, essas transformações identitárias assumem contornos particulares, pois há uma longa tradição de reflexão sobre a identidade nacional, influenciada tanto pelo mito da democracia racial quanto pelo processo de redemocratização marcado por tensões – uma "reconciliação extorquida"²¹⁵ – e formada sobre desigualdades de classes, religiões, raças, gêneros e região. Essa história de desigualdades estruturais e de narrativas excludentes torna a ideia de um ensino de história que abarque "identidades em disputa" especialmente complexa e urgente. Os avanços inegáveis da historiografia nacional nas últimas décadas demonstram a possibilidade de ensinar histórias mais plurais, mas essa oportunidade enfrenta obstáculos significativos.

Diante dessa complexidade do debate identitário no Brasil, seria de se esperar que a BNCC atualizasse sua abordagem para contemplar as novas dinâmicas sociais. No que tange ao foco desta tese, a BNCC não apresentou renovação substancial no sentido de ter englobado

²¹³ Ver: WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

²¹⁴ “Elas [as identidades] emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional - isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.” Ver: HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008, Cap. 3, p.103-133.

²¹⁵ GAGNEBIN, J. M. O preço de uma reconciliação extorquida. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir. **O que resta da ditadura**. São Paulo: Boitempo, 2010.

a movimentação de discussão sobre identidade com o fenômeno da plataformização. As primeiras versões da BNCC (de 2015 e de 2016), na parte dedicada ao componente curricular de história, afirmavam a necessidade de problematizar questões identitárias que são tematizadas nas redes sociais; e, nas seções dedicadas às Ciências Humanas defenderam a “análise crítica das novas tecnologias”²¹⁶. Já o texto homologado em 2018 retoma a identidade em chaves amplas, como o combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza, sem referências concretas às novas dinâmicas digitais.

A versão homologada em 2018 apresenta uma abordagem que, apesar de reconhecer a importância das identidades e do "outro", o faz de maneira ampla e pouco substantiva. Na introdução geral da BNCC para o ensino médio, foi destacada a importância de aprendizagens que dialogam com novas tecnologias e com o "outro". Na área de CHSA, a discussão sobre identidade e sobre o que a BNCC denomina como relação com o "outro" aparece muitas vezes dentro de chaves amplas como: combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza; importância de reconhecer a diferença do "outro"; avaliação crítica dos diferentes grupos; modo de vida de populações locais; compreensão dos impasses ético-políticos das transformações culturais; respeito à identidade de cada grupo etc. Sempre que o "outro" é mencionado, cabe interrogar quem é esse "outro", no caso brasileiro e, especialmente, qual

²¹⁶ Os dois trechos são praticamente iguais, com exceção dos acréscimos finais na segunda versão: “O componente curricular de história, portanto, tem papel relevante na problematização das questões identitárias que são tematizadas pelas redes sociais, pela TV, pelo Cinema, pelo rádio e por toda a série de meios potencializados ou inventados com o advento da revolução tecnológica do século XX” (BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. (1ª versão para consulta pública). Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2015, p. 241); “O componente curricular história tem, nesse contexto, papel relevante na aquisição, pelos estudantes e pelas estudantes, de capacidades de problematizar questões identitárias, tematizadas pelas redes sociais, pela TV, pelo cinema, pelo rádio e por toda a série de meios, potencializados ou inventados no seio da revolução tecnológica do século XX, sem esquecer dos investimentos ideológicos que governos, sindicatos, partidos, entidades empresariais, organismos internacionais, entre outros, fazem nessa área, e que merecem a permanente atenção crítica da educação” (BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. (2ª versão). Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016, p. 156). Outros trechos da segunda versão: “As escalas regional e mundial da vida social e as participações potencializadas pela tecnologia digital trazem novos desafios de compreensão e de atuação nos mundos econômico, cultural, ambiental e político. Além disso, demandam a reflexão sobre questões como segurança, privacidade, público e privado, participação ética, inter-relações entre sociedade e natureza, conflitos territoriais, contradições políticas, econômicas e ambientais, em diferentes tempos e espaços e considerando a diversidade cultural e territorial no Brasil” (BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. (2ª versão). Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016, p. 450); “Lançadas no mercado em ritmo cada vez mais acelerado, as tecnologias digitais apresentam apelos consumistas e simbólicos capazes de alterar suas formas de leitura de mundo, práticas de convívio, comunicação, participação política e produção de conhecimento, interferindo efetivamente no conjunto de suas relações sociais. Diante desse cenário, as áreas de conhecimento, e de forma particular as Ciências Humanas, precisam oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual” (BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. (2ª versão). Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016, p. 629).

modelo de comparação está sendo usado. No caso da BNCC, não é tão difícil adivinhar que o modelo é o Ocidente e o "outro", é o desvio, é o não-lugar em relação ao que é considerado padrão. Por isso, apesar de ser um texto de 2018, não há atualização nesse sentido, e podemos afirmar que o debate acerca da pluralidade e das identidades no ensino médio é desprovido de "representações de carne e osso", utilizando os termos presentes nos PCNs.

Mais especificamente, a BNCC afirma que as categorias “Território e Fronteira” devem possibilitar aos estudantes compreender processos identitários em disputa e, a partir de então, “mobilizar a curiosidade investigativa sobre o seu lugar no mundo”²¹⁷. Parece relevante a forma como o texto elaborou a centralidade da relação com o "outro" e as habilidades ligadas à competência 1 da área de CHSA de "ampliar as capacidades (...), de elaborar hipóteses e compor argumentos", "compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos", "operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem culturas, conhecimentos, crenças, valores e práticas"²¹⁸. No entanto, essas questões são abordadas de forma desprovida de substância, sem considerar a identidade das disciplinas específicas. Muitas vezes é difícil compreender o que é esse "analisar e avaliar criticamente considerando a vida das populações locais", como consta na seguinte habilidade, em que há menção às comunidades indígenas e quilombolas, ou seja, poderia ser menos desencarnado, mas ainda aparece com caráter vago:

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade²¹⁹.

²¹⁷ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 565.

²¹⁸ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 571.

²¹⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 575.

Essa pode ser uma dificuldade hermenêutica, depois da leitura de tantas diretrizes, mas parece haver uma diferença substancial em relação à seguinte habilidade presente na primeira versão da BNCC de 2015:

(CHH1MOA015) Respeitar e promover o respeito às presenças ameríndias, afro-brasileiras e de outras etnias locais (região, estado e município), analisando e criticando as concepções raciais e suas influências na sociedade brasileira²²⁰.

Na versão da BNCC de 2015, a ideia de crítica foi apresentada textualmente como estratégia para promover o respeito às presenças ameríndias e afro-brasileiras. Vale lembrar que a primeira versão era muito mais enxuta e mesmo assim conseguiu sinalizar uma direção. É diferente de avaliar “criticamente” impactos econômicos e socioambientais considerando os “modos de vida” indígenas e quilombolas, pois um estudante ou um professor pode analisar e concluir que o garimpo em terras indígenas é mais vantajoso para a economia local. Logo, a crítica pode ser usada em várias direções. Claro que professores de história devem apresentar um balanço da análise por ângulos distintos, mas há questões que precisam ser pontuadas no caso brasileiro, e até global, com a emergência climática, por exemplo.

Essa ausência de substrato nas formulações sobre identidade torna-se ainda mais problemática quando consideramos que, atualmente, essa busca por “seu lugar no mundo” passa também pelas plataformas sociais como Facebook, Instagram, TikTok, Twitter (atualmente X) e WhatsApp, assim como pelas plataformas de conteúdo, especialmente o YouTube. Contudo, a BNCC de 2018 não contempla essa dimensão digital da formação identitária, mantendo-se em um nível de generalidade que não auxilia professores e estudantes a navegarem criticamente pelos espaços onde as identidades contemporâneas são efetivamente construídas, negociadas e disputadas.

Para além das plataformas como espaço de busca identitária, há também desafios específicos que o ambiente digital apresenta para o ensino de história plural. A oportunidade de ensinar histórias mais plurais, mesmo com os avanços inegáveis da historiografia nacional, enfrenta atualmente desafios provocados por indivíduos e por grupos que buscam nas redes sociais a validação e o respaldo teórico para suas perspectivas ultraconservadoras. Além de se

²²⁰ BRASIL. **Versão Base Nacional para consulta pública**. Brasília: Ministério da Educação, 2015, p. 261. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

tornarem depósitos de conteúdo que ameaçam a natureza democrática do ensino e, muitas vezes, atacam o grupo dos professores, dos universitários ou da Educação Básica, as mídias digitais também promovem conteúdos mais radicais, pois "pescam" os usuários, conduzindo-os a um processo de radicalização que os mantém *online* por mais tempo.

Fisher evidencia a estratégia por meio da qual esse processo se iniciou, possibilitada pelas interações algorítmicas, aumentando significativamente o tempo que as pessoas utilizam as plataformas. Segundo o autor, trata-se de transformar "olhinhos em dinheiro"²²¹. Crary²²² afirma que, em fins dos anos 1990, Eric Schmidt, *Chief Executive Officer* (CEO) da Alphabet, declarou que “as corporações globais dominantes seriam as que conseguissem maximizar o número de ‘globos oculares’ que atraíssem e controlassem de modo dominante”²²³. Segundo o autor, a força da competição pelas horas de vigília dos usuários resulta de uma desproporção entre os limites corporais humanos e a quantidade de conteúdo *online* disponível, associada à “quantidade de informação que se pode extrair, acumular e usar para predizer e modificar o comportamento de qualquer pessoa que tenha uma identidade digital”²²⁴.

Essa tendência não é restrita ao Google ou ao conglomerado Alphabet Inc., do qual o YouTube é subsidiária integral, mas caracteriza o funcionamento das plataformas digitais em geral. O YouTube anunciou em 2017 ter alcançado a marca de 1 bilhão de horas assistidas por dia, resultado direto da reconfiguração de seu sistema de recomendação, que passou a priorizar o tempo de exibição (*watch time*) em vez do número de visualizações como principal métrica de engajamento, decisão estratégica que redefiniu a lógica de permanência e visibilidade no ambiente da plataforma. Desde então, o volume de visualizações e o tempo médio de consumo não apenas se mantiveram, como cresceram: o relatório de 20 anos do YouTube (2025) reafirma o patamar de “mais de um bilhão de horas de vídeo por dia” e destaca o avanço do consumo em televisores conectados, segmento no qual o YouTube lidera o tempo de exibição em streaming desde fevereiro de 2023²²⁵.

²²¹ FISHER, Max. **A máquina do caos**: como as redes sociais reprogramaram nossa mente e nosso mundo. São Paulo: Todavia, 2023, p. 164.

²²² Jonathan Crary é crítico de arte e professor de Teoria e Arte Moderna na Universidade de Columbia. Ele é autor do livro **24/7: o capitalismo tardio e os fins do sono**.

²²³ CRARY, Jonathan. **24/7: o capitalismo tardio e os fins do sono**. Lisboa: Antígona, 2018, p. 82.

²²⁴ CRARY, Jonathan. **24/7: o capitalismo tardio e os fins do sono**. Lisboa: Antígona, 2018, p. 82.

²²⁵ Ver: YOUTUBE. **You know what's cool? A billion hours**. Por Cristos Goodrow. YouTube Official Blog, 27 fev. 2017. Disponível em: <https://blog.youtube/news-and-events/you-know-whats-cool-billion-hours/>. Acesso em: 14 out. 2025; YOUTUBE. **YouTube Culture & Trends Report – 20th Anniversary (2005–2025)**.

Uma articulação concreta entre produtores de conteúdos e plataformas educacionais pode ser observada na investigação jornalística do grupo *Intercept Brasil*, de 2024, que mostrou como o canal Brasil Paralelo entrou em 285 escolas brasileiras, segundo a reportagem. Por meio do Projeto Mecenaz, membros pagam assinaturas do Brasil Paralelo para que as escolas exibam seus documentários. Segundo a reportagem, é um “ganha-ganha: além de ampliar seu domínio em instituições de ensino, a empresa também aumenta sua base de assinantes com um discurso caritativo”²²⁶.

Enquanto a história não incorporou essas questões na BNCC de 2018, outros componentes curriculares avançaram em direções mais concretas. Esses temas vêm mobilizando professores, estudantes, pesquisadores e o poder público e, sobretudo depois dos eventos de violência contra escolas, têm obtido mais destaque ou deveriam ter obtido, de acordo com os argumentos apresentados ao longo da pesquisa. Vale lembrar que professoras são maioria nas Secretarias de Educação e, muitas vezes, são alvos de atentado nas escolas junto com estudantes. Há, atualmente, pesquisas em andamento que afirmam uma radicalização de jovens rapazes na forma de se referir e tratar mulheres. Algumas chegam a afirmar que assistimos a uma das gerações jovens mais machistas²²⁷. Na parte de história da BNCC, o debate sobre identidades, preconceitos e discursos de ódio não foi pensado em sua dimensão digital. A disciplina de Língua Portuguesa mais uma vez avançou ao mencionar o *cyberbullying* e a diferença entre liberdade de expressão e discurso de ódio, pauta que movimenta as redes sociais²²⁸.

Google/YouTube, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/trends/articles/youtube-culture-trends-report-20th-anniversary/>. Acesso em: 14 out. 2025.

²²⁶ DIAS, Tatiana; MOTORYN, Paulo. Brasil Paralelo: programa que capta ‘mecenaz’ para combater a esquerda já chegou a 284 escolas e ONGs. **The Intercept Brasil**, 27 nov. 2024.

²²⁷ Ver: BATES, Laura. **The New Age of Sexism: How the AI Revolution is Reinventing Misogyny**. Londres: Simon & Schuster UK, 2025; PERIÓDICO UEPG. Adolescentes sem supervisão online enfrentam sedução da misoginia digital. **Periódico UEPG**, Ponta Grossa, [s.d.]. Disponível em: <https://www2.uepg.br/periodico/adolescentes-sem-supervisao-online-enfrentam-seducacao-da-misoginia-digital/>. Acesso em: 18 nov. 2025.

²²⁸ “Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (*fake news*), de pós-verdades, do *cyberbullying* e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias”; “(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 488 e p. 141.

É justamente nesse ambiente digital que tais dinâmicas se intensificam e se reorganizam. As plataformas facilitam (e estimulam) a articulação de conteúdos e de perfis em um espectro identitário. Por exemplo, um estudante que inicia uma pesquisa sobre teorias da conspiração relacionadas à chegada do homem à lua durante a Guerra Fria (curiosidade frequente nas salas de aula) pode ser direcionado, pelos algoritmos, a perfis antivacinação. Essa lógica de recomendação favorece “sistemas algorítmicos homofílicos”. Nesse sentido, as bolhas virtuais facilitam a exposição de visões permeadas por preconceitos, bem como a criação de espaços propícios para a aprovação de comentários misóginos, racistas e homofóbicos, em grupos específicos das redes sociais, como mencionado por Noble²²⁹.

O fenômeno da plataformização impõe uma reflexão sobre educação e juventude em diferentes áreas do conhecimento, e o ensino de história nas escolas brasileiras não será capaz de lidar sozinho com as consequências tão complexas da criação de identidades algorítmicas extremistas. Um dos aspectos fundamentais para enfrentar a articulação de perfis extremistas é a regulamentação das plataformas sociais, como Twitter (atualmente X), Instagram, Facebook, TikTok, e das plataformas de conteúdo, especialmente o YouTube. Essa discussão tecno-política está ocorrendo em diversos países e conta com defensores de várias áreas. Identidades algorítmicas extremistas tensionam a pluralidade historiográfica e delineiam de forma incisiva novos desafios. Questionamos, então, como os professores devem se posicionar contra teorias conspiratórias, negacionismo e extremismo. Discutir estes temas pode estimular alguns alunos a buscarem mais informações e, eventualmente, acabarem caindo na “toca do coelho”²³⁰.

Na BNCC, na parte dedicada à história no ensino fundamental – etapa que conta com a seção “objetos de conhecimento”, notamos uma abordagem distinta mais historicamente situada. Em 2022, André Macedo afirmou não haver reflexão sobre a identidade nacional brasileira e sobre mestiçagem, com exceção do 9º ano, cujas discussões são prejudicadas por

²²⁹ Safiya Umoja Noble é professora associada de Comunicação na *University of California, Los Angeles* (UCLA), e codiretora do Centro para Estudos de Mídia, Raça e Justiça. Ela é autora do livro *Algoritmos da Opressão*, publicado em 2018.

²³⁰ O termo faz referência explícita à personagem Alice que ao seguir o coelho entra em um mundo com outras regras em que as leis, tanto naturais quanto políticas, são outras. No momento atual, refere-se ao algoritmo de sugestão do YouTube que direciona pessoas com tendências relativamente moderadas a canais mais extremista para manter o engajamento. Cf. YOUTUBE. **Como o YouTube transforma moderados em radicais**. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/02/02/tecnologia/noticia/youtube-transforma-moderados-radicaais-1902314>, Acesso em: 5 abr. 2023.

“justaposições”²³¹. No entanto, podemos considerar que algumas propostas do 8º e dos 9º anos promovem uma tomada de decisão importante quanto às discussões sobre a identidade brasileira e o ensino de história, por exemplo, nos seguintes objetos de aprendizagem: “a questão da inserção dos negros no período republicano pós-escravidão” e “as questões indígena e negra e a ditadura”²³² e na habilidade EF09HI08: “identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes”²³³. Nesses trechos, a questão referente ao preconceito, racismo, violência não fica limitada ao passado colonial ou ao passado escravocrata, pois chega até a período republicano, o que é um avanço importante para o ensino de história. Isso ilustra como as vezes mencionar conteúdos específicos pode orientar de forma substantiva os debates, além de formulações amplas.

Logo, a BNCC reconhece a importância das identidades e do “outro”, mas o faz de maneira ampla e pouco conectada às transformações da plataforma. Ao comparar suas versões, nota-se que a crítica, antes vinculada ao respeito a grupos historicamente marginalizados, tornou-se vaga e passível de leituras divergentes. Nesse cenário, o ensino de história enfrenta o desafio de articular a pluralidade historiográfica com a circulação de preconceitos e discursos extremistas nas redes. Considerando o caráter normativo e abrangente da BNCC, cuja formulação ampla responde também a condições de viabilidade e durabilidade política, torna-se necessário complementar suas diretrizes com abordagens que integrem políticas de regulação, cidadania digital e compromisso efetivo com a justiça social. Nesse sentido, mais do que apontar uma insuficiência do documento, importa reconhecer que as transformações associadas à plataforma, intensificadas sobretudo a partir da pandemia, colocam novos desafios ao ensino de história, demandando atualizações e aprofundamentos que ultrapassem o escopo original da BNCC. Assim, em um mundo mediado por algoritmos, torna-se fundamental que a crítica histórica se constitua de forma situada, capaz de dialogar com essas novas condições de produção e circulação do conhecimento.

²³¹ MACEDO, André Luan Nunes. A história do Brasil entre “mundos” e a excepcionalidade europeia: a Base Nacional Comum Curricular (2014-2018). *Revista História Hoje*, v.11, n. 22, p. 151-170, 2022.

²³² BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 428

²³³ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 429

2.5. O novo currículo de história em movimento no Distrito Federal

No Distrito Federal (DF), o novo currículo de CHSA para o ensino médio, escrito a partir das orientações da BNCC, esvaziou consideravelmente os conteúdos substantivos de história. O documento conta com muitas citações de teóricos da educação e do currículo, como Morin, Gasparin, Chevallard, Vigostki, Savianni, Sacristan, e alguns historiadores²³⁴. O caráter interdisciplinar das Ciências Humanas foi discutido por meio de citações de Barros, Frigotto e Marquezan,²³⁵. No campo específico da história, aparecem Bloch, Pôrto, Mignolo e Anderson, autores que não pensaram diretamente o ensino da disciplina²³⁶.

O levantamento de autores citados ajuda a compreender os referenciais da área de CHSA. Como os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento não foram alterados pela BNCC, mantendo-se ancorados na Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky) e na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani), o diálogo com tais pensadores já era esperado. O desconforto não está na aproximação com a Pedagogia, com a Psicologia da aprendizagem ou com os estudos curriculares, mas no fato de que o referencial mobilizado silencia avanços recentes da pesquisa histórica. A reflexão epistemológica proposta por Bloch, Pôrto, Mignolo e Benedict Anderson é relevante, mas insuficiente diante da tarefa de estruturar o ensino de História na educação básica.²³⁷ O esforço em conciliar Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Social e

²³⁴ Ver: DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Brasília: SEEDF, GDF, 2020. Referências: MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011; GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005; CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Del Saber Sabio al Saber Enseñado. AIQUE, Buenos Aires, 1997; VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000; SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012; SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

²³⁵ Ver: BARROS, J. D'A. Sobre a noção de Paradigma e seu uso nas Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Florianópolis, v. 11, n. 98, p. 426-444, jan./jun. 2010; FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: CIAVATTA, M. (Org.). **Gaudêncio Frigotto - Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, v. 1, p. 141-158; MARQUEZAN, L. I. P. A complexidade e a experiência interdisciplinar/transdisciplinar na formação de professores. In: **Anais da Conferência Internacional: Saberes para uma Cidadania Planetária**. Fortaleza: UECE, 2016.

²³⁶ Ver: BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001; ANDERSON, B. R. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008; PÔRTO JR, G. (Org.). **história do tempo presente**. Bauru, SP: EDUSC, 2007; MIGNOLO, W. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, PR, v. 1, n. 1, p. 12-32. 2017.

²³⁷ DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: pressupostos teóricos**. 1. ed. Brasília: SEEDF, GDF, 90p. 2014.

a BNCC, com suas competências e habilidades, empreendedorismos e projetos de vidas, resultou em um texto pouco substantivo para a disciplina. O que emerge é um movimento de despersonalização: diluem-se tanto as identidades disciplinares quanto as experiências coletivas dos estudantes.

Os passos propostos por Saviani e sistematizados por Gasparin para a elaboração de uma unidade/sequência didática (Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final) visam possibilitar aos educandos a compreensão da essência dos conteúdos, relacionando-os à totalidade da prática social histórica. Segundo Gasparin, o processo pedagógico deve

possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social histórica²³⁸.

O Currículo em Movimento do DF retoma esse princípio de articulação entre realidade estudantil e saber científico e, em alguns momentos, formula-o com maior especificidade do que a BNCC, como se observa no seguinte trecho:

É preciso que os professores da área estejam em formação contínua e exercitem sistematicamente deslocamentos de saberes e de epistemologias com os estudantes, no sentido de reconhecimento dos processos de construção das hegemonias e contra hegemonias socioculturais, bem como de valorização cognitiva, afetiva, ética, estética, política e linguística dos saberes locais, dos povos da terra, dos movimentos sociais, das epistemologias negras, indígenas, latino-americanas, decoloniais, pós-coloniais, interculturais, feministas, *queer*²³⁹.

Entretanto, isso é feito de forma muito pontual e outro aspecto da Pedagogia Histórico-Crítica que poderia ser determinante para o ensino de história, parece passar despercebido no novo currículo do DF: a formulação de um conhecimento teórico científico. Pois, como isso pode ser feito sem conhecimentos substantivos históricos? O trecho citado anteriormente de

²³⁸ GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2012, p. 6.

²³⁹ DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**, 1. ed. Brasília: SEEDF, GDF, 2020, p. 102. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

Gasparin apresenta a seguinte conclusão: “este é o caminho pelo qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-os no contexto da totalidade social”²⁴⁰.

Logo, a adaptação do currículo à BNCC, ao manter os pressupostos teóricos anteriores (Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural), ajudou a criar um documento final sem muita referência concreta às disciplinas que formam a área comum, especialmente, a história. Por exemplo, a decisão de continuar usando o termo “objetivos de aprendizagens” no lugar de competências e habilidades - mais associadas à nomenclatura neoliberal da educação – não impediu que os “objetivos de aprendizagem” utilizassem os mesmos verbos e a mesma estrutura semântica da BNCC. A tendência ao esvaziamento das disciplinas também se destaca. Os únicos conceitos substantivos de história citados textualmente no Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do DF são: “modo de produção industrial”, “princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos” e “direitos civis, sociais e políticos consagrados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Constituição Cidadã”²⁴¹.

A maioria das construções segue esse tipo de padronagem: “(CHSA48FG) Compreender as situações e os contextos socioculturais nos quais estão inseridas as ciências e as tecnologias, para utilizá-las de forma consciente e crítica”²⁴²; e “(CHSA31FG) Relacionar teorias filosóficas e científicas a temas e problemas tecnológicos, ético-políticos, econômicos, socioculturais, articulando-os aos planos pessoal, social e ambiental”²⁴³. A partir desse tipo de formulação, professores das áreas específicas deveriam planejar aulas, elaborar materiais didáticos e avaliar. Todavia, de acordo com o currículo do DF para o ensino médio, seguindo a concepção da BNCC, quase tudo (ou nada) pode ser feito e proposto.

²⁴⁰ GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2012, p. 6.

²⁴¹ DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. 1. ed. Brasília: SEEDF, GDF, 2020, p. 116.

²⁴² DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. 1. ed. Brasília: SEEDF, GDF, 2020, p. 116.

²⁴³ DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. 1. ed. Brasília: SEEDF, GDF, 2020, p. 117.

2.6. Demandas do tempo presente

Considerando o percurso apresentado pelo capítulo chega-se a algumas conclusões. A nova diretriz nacional indica uma preocupação social com ideias de solidariedade e de democracia, mas se abstém do debate mais profundo sobre os grupos marginalizados no Brasil. O receio em mobilizar conteúdos nomeado prejudica grupos que poderiam ter na escola uma escuta para seus problemas e consequentes perspectivas de mudança e de transformação social. Na educação para os direitos humanos, é muito presente a ideia de dar voz aos estudantes, entretanto, não se trata somente de deixar os jovens falarem. Essa voz é fortalecida quando se compreende seu lugar no mundo, de sua família, da comunidade etc.

Ao longo do texto da BNCC há a iniciativa de retomar/valorizar aspectos que constituem a história escolar, como o diálogo com a disciplina de origem (a atitude historiadora dos anos fundamentais), a presença de uma curadoria informacional e a atualização da função cívica presente na história dessa disciplina. Dessa forma, a história escolar busca permanecer relevante no cenário educacional. Talvez, em uma linguagem mais digital, atualiza-se para manter o engajamento em torno dos benefícios que podem oferecer aos jovens na terceira década do século XXI. Na BNCC para o ensino médio, se enfatiza especialmente as adaptações necessárias aos jovens para se adequarem ao atual ambiente profissional. A configuração ao mesmo tempo tradicional em relação à história (no ensino fundamental), esvaziada no ensino médio e pragmática para pensar a educação de jovens, revela o pouco espaço pensado para a história nos atuais desafios da sociedade. Conclui-se então que a história escolar sai enfraquecida da BNCC, seguindo uma tradição escolar brasileira em sua versão quadripartite ou sem conceitos substantivos. Neste sentido, a potencialidade que o ensino de história tem de orientação para os jovens brasileiros foi pouco explorada.

Atualmente, vivemos um período de emergência climática, de reformulação na circulação da informação, do crescimento da extrema-direita, de sofrimento de adolescentes estimulados por conteúdos das redes, de graves problemas de privacidade e de separação entre público e privado, mas parece que, segundo a diretriz nacional, o ensino de história tem pouco a contribuir. Então, o que fazer? Criar novas diretrizes para deixar tudo como está?

No ensino fundamental, há claramente a tendência de continuidade no ensino de história, observando-se uma organização quadripartite e conceitos substantivos (objetos de

conhecimento) e verbos que remetem a exercícios cognitivos mais simples como identificar, descrever, caracterizar. Essa estrutura comporta um objetivo de parametrização facilitado por plataformas. Se forem propostas perguntas factuais ou simples relações, o *Google Forms* rapidamente elaborará uma tabela com o rendimento dos alunos. Isso não é necessariamente um problema educacional, mas a relevância que esses dados podem ganhar na avaliação e na compreensão do aprendizado histórico podem esvaziar exercícios cognitivos mais complexos que o mundo atual exige. No ensino médio, a organização por área de conhecimento deixa as disciplinas de CHSA tão vagas e esvaziadas de sentido que abre espaço para a entrada de institutos privados, com cursos que orbitam entre criatividade, flexibilidade e empreendedorismo. O ensino de história renovado, que trabalha conceitos de segunda ordem com substância histórica não tem lugar na BNCC-EM.

Ao estudarmos as relações entre tecnologia e história, uma frase de Emmanuel Le Roy Ladurie é muitas vezes resgatada: “o historiador do futuro será programador ou não será”²⁴⁴. Maynard lembra que seu comentário se referia à História Quantitativa, no entanto, a partir dessa citação, é possível pensarmos alguns caminhos. Será que devemos aprender a ser programadores ou devemos compreender cientificamente os algoritmos das plataformas? No caso do ensino de história, alguns caminhos podem ser formulados. Podemos nos render ao poder das plataformas de educação e em seu interesse nos metadados de jovens e de crianças por eles serem “usuários extremamente valiosos, até porque constituem um público-alvo cobiçado e vulnerável para anunciantes e prestadores de serviço”²⁴⁵.

Djick e Waal usam o termo “*learnification*” para compreenderem a plataformização da educação. Trata-se da noção de que dados, processos parametrizados e personificação poderiam substituir, ou anuviar, a interação social entre estudantes e entre estudantes e professores. O interesse das plataformas no campo educacional pode ocorrer em vários níveis, até mesmo na criação de escolas. Em 2013, Max Ventilla, um ex-integrante do Google, da área de personalização de mensagens e propagandas, iniciou o projeto escolar “AltSchool”²⁴⁶,

²⁴⁴ MAYNARD, Dilton Cândido. Farejar carne humana em meio a bytes: a internet, a história e Tempo Presente. In: NICODEMO, Thiago Lima; ROTA, Alesson Ramon; MARINO, Ian Kisil. **Caminhos da história Digital no Brasil**. São Paulo: Milfontes, 2022, p. 100.

²⁴⁵ DIJCK, J. Van; POELL, T.; WAAL, M. de. **The platform society: public values in a connective world**. New York: Oxford University Press, 2018, p.123.

²⁴⁶ Segundo a Wikipédia, a AltSchool começou em 2013, com uma escola. Em 2016, contava com mais de 6 micro escolas, com foco no “*personalized learning*” (ensino personalizado). Em 2019, depois de um investimento de 174 milhões de dólares, a AltSchool deixou de funcionar como escola e passou a se chamar Altitude Learning, tornando-se uma empresa de *software*.

em São Francisco, com financiamento de Mark Zuckerberg, “onde os alunos receberam conteúdo personalizado por meio de tablets e lousas interativas. Todas as suas ações foram registradas e encontradas em “dashboards” de monitoramento”²⁴⁷. Quando pesquisamos sobre a AltSchool, há a tendência de avaliar que experiências como essa não terão vida longa dado seu caráter vigilante e pouco sensível ao papel do professor no ambiente escolar. Experiências extremas de controle, personalização e parametrização podem até não ser concretizadas em sua totalidade, mas o eixo para pensar a educação vai se remodelando e caminhando nesse sentido. Para Philippe Dessus, pesquisador do *Laboratoire de Recherche sur les apprentissages en contexte*, da Universidade Grenoble Alpes, o projeto AltSchool pode ensinar quatro lições: (1) que professores e alunos nem sempre procuram inovações; (2) que personalização do aprendizado não significa desenvolver *playlists* para estudantes, pois pode significar muitas coisas; (3) que pode não ser uma boa ideia relegar professores para segundo plano como operadores de tecnologia; e (4) que “ensinar os alunos significa não trair o relacionamento que você tem com eles”, em uma crítica à utilização de dados para criar um *software* vendido por uma subsidiária²⁴⁸.

Apesar do fracasso das escolas físicas da AltSchool, Max Ventilla afirmou ser difícil “reinventar a própria ideia de escola”²⁴⁹. Logo, elaborar *softwares* e vendê-los pode ser mais fácil e, claro, mais lucrativo. Segundo Ainsley Harris, em reportagem veiculada em 2019, a Altitude Learning, empresa criada por Ventilla após o fracasso da experiência da AltSchool, é utilizada por 40 distritos e mais de 300.000 alunos²⁵⁰. É difícil rastrear a empresa, entretanto, foi possível descobrir que ela fornece plataformas de aprendizado para grupos como Imaginable Futures, inclusive com representação no Brasil²⁵¹. Logo, as escolas não vingaram, mas uma forma muito específica de compreender educação e aprendizagem, sim. Houve a percepção de que mudar todo um sistema educacional público pode ser trabalhoso e oneroso

²⁴⁷ DESSUS, Philippe. Les leçons d’AltSchool: Comment compromettre les relations enseignant-élèves sous prétexte d’innover? *Vivre le primaire*, v. 34, n. 4, p. 84-85. hal-03494883, 2021.

²⁴⁸ DESSUS, Philippe. Les leçons d’AltSchool: Comment compromettre les relations enseignant-élèves sous prétexte d’innover? *Vivre le primaire*, v. 34, n. 4, p.84-85. hal-03494883, 2021.

²⁴⁹ HARRIS, Ainsley. AltSchool rebrands itself Altitude Learning as cofounders step aside. *Fast Company*, 28 jun. 2019. Disponível em: <https://www.fastcompany.com/90370462/altschool-rebrands-itself-altitude-learning-as-cofounders-step-aside>. Acesso em: 10 set. 2023.

²⁵⁰ HARRIS, Ainsley. AltSchool rebrands itself Altitude Learning as cofounders step aside. *Fast Company*, 28 jun. 2019. Disponível em: <https://www.fastcompany.com/90370462/altschool-rebrands-itself-altitude-learning-as-cofounders-step-aside>. Acesso em: 10 set. 2023.

²⁵¹ Ver: **Imaginable Futures**. Disponível em: <https://www.imaginablefutures.com/focus-regions/brazil/>. Acesso em: 10 set. 2023.

e que é lucrativo agir em torno das aprendizagens individuais com programas, conteúdos, avaliação e muitos dados em plataformas educacionais.

Zuboff, ao descrever as estratégias do Google no atual estágio do capitalismo, afirma existir uma teoria da mudança que não é tão marcada pela aceleração ou pelas tentativas a esmo de novos produtos e funcionalidades. A autora afirma que esse tempo é marcado por quatro estágios: incursão, habituação, adaptação e redirecionamento²⁵². Nesse processo, plataformas enfrentam problemas judiciais e críticas públicas e atualizam seus produtos com o objetivo de manter a captura de metadados. De forma sintética, foram estes os passos, tal como descritos à luz de um exemplo mobilizado por Zuboff, do *Google Street View*²⁵³. Trata-se de um mecanismo de proposição de mudanças que apresenta alguns pontos de contato com a experiência da AltSchool: um processo de naturalização de alguns serviços com ajustes necessários para conquistar novos usuários e se tornar essencial. Questiona-se, então, se estaríamos vivendo esse “tempo da mudança” no campo educacional.

Para enfrentar gigantes da tecnologia em nome de jovens e de crianças, e retomando as possibilidades para o ensino de história, de professores tornarem-se programadores ou especialistas em algoritmos (algo bastante difícil, pois muitos deles são sigilosos), pode haver um caminho interdisciplinar em que professores-historiadores e programadores pensem em formas de trabalhar aspectos da aprendizagem histórica com privacidade, segurança de dados e, principalmente, intencionalidade pedagógica no lugar de interesses econômicos. Pode, e talvez seja, algo utópico, mas é um caminho possível.

Também podemos fazer, com novas nuances, algo já presente na área. Professores e pesquisadores não precisam se intimidar com o novo vocabulário e com as novas configurações da internet da mesma forma que não nos intimidamos ao pensarmos nas

²⁵² ZUBOFF, Shoshana. **A Era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

²⁵³ Esta ferramenta começa com uma incursão de carros do Google munidos de câmeras de 360°, anunciada por um *post* do conselheiro particular do Google, Peter Fleisher, revelando a nova relação que a empresa passaria a ter com o espaço público norte-americano. Em 2009, o *Google Street View* já enfrentava oposição na Alemanha, no Japão e na Inglaterra, onde moradores do vilarejo Broughton chegaram a impedir a entrada de um veículo do Google. Em 2010, uma investigação alemã concluiu que o carro estava extraíndo das casas informações pessoais não encriptadas. Depois de longas batalhas judiciais de violação de privacidade em vários países, a empresa culpou um engenheiro “trapalhão” pela captura de dados e pediu desculpas. Com o passar dos anos, foi ocorrendo um processo de habituação e de naturalização de seus serviços. Em seguida, os serviços foram atualizados com controles de privacidade supostamente mais fortes. Em alguns locais, a câmera do Google passou a ter uma altura predeterminada, pois, no Japão, por exemplo, houve denúncias de gravações por trás dos muros das casas. Em 2014, no estágio do redirecionamento do *Google Street View* e suas interações dinâmicas com o *Google Maps*, o recurso foi transformado em uma ferramenta necessária para elaborar rotas e tráfego urbano.

relações entre cinema, rádio, televisão e o ensino de história para o bem público. Segundo Dick e Wall,

A plataformização provavelmente redefinirá a educação como um bem comum, pois fica presa entre dois conjuntos ideológicos de valores: Bildung vis-à-vis competências, educação versus aprendizagem, autonomia dos professores versus análise automatizada de dados e instituições públicas versus plataformas corporativas²⁵⁴.

Parece que a BNCC, em sua dança semântica, não deixa muita dúvida sobre qual caminho está sendo trilhado.

²⁵⁴ DIJCK, J. Van; POELL, T.; WAAL, M. de. **The platform society**: public values in a connective world. New York: Oxford University Press, 2018, p. 119.

CAPÍTULO 3

Procedimentos metodológicos para uma etnografia de aulas de história: observação, escuta e interpretação

Conhecer bem a teoria científica e estar a par de suas últimas descobertas não significa estar sobrecarregado de ideias preconcebidas. Se um homem (ou mulher, sic) parte numa expedição decidido a provar certas hipóteses e é incapaz de mudar seus pontos de vista constantemente, abandonando-os sem hesitar ante a pressão da evidência, sem dúvida seu trabalho será inútil (MALINOWSKI, 1950²⁵⁵).

Para alcançar o objetivo principal desta tese, foi feita a opção de realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa e objetivos exploratórios, que adotou como método a observação não participativa. A metodologia adotada para essa exploração foi a etnografia; por isso, inicialmente, foi necessário investigar algumas especificidades da prática etnográfica em contextos escolares. As aproximações ocorridas nas últimas décadas entre Antropologia e Educação, mencionadas por Pereira, provocaram certa instrumentalização da etnografia no contexto escolar, visto que algumas pesquisas acabam isolando o fenômeno, individualizando-o²⁵⁶. Para o estudo de abordagens etnográficas, consultaram-se obras clássicas, como a mencionada na abertura deste capítulo, e pesquisas mais recentes realizadas em contextos escolares²⁵⁷. Tradicionalmente, a etnografia é associada a áreas específicas, como

²⁵⁵ MALINOWSKI, Bronislaw. 1950, p. 21-22.

²⁵⁶ Ver: FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 10, 1999, p. 58-78.

²⁵⁷ Ver: BAZZO, Juliane. ‘Agora tudo é bullying’: uma mirada antropológica sobre a agência de uma categoria de acusação no cotidiano brasileiro. Tese (Doutorado em Antropologia Social na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018; GOMES, A. M. R.; FARIA, E.

Antropologia e Saúde, em que tem sido amplamente valorizada, particularmente nos estudos realizados por médicos e enfermeiros. A área da Saúde, apesar de parecer distante de uma pesquisa sobre ensino de História, apresenta pontos de contato: uma prática profissional que possibilita o contato com comunidades plurais (médicos e professores de instituições públicas) e um uso situado do conhecimento produzido nas universidades e institutos de pesquisa; além disso, são setores que atraem o interesse de grandes empresas de tecnologia. Como desdobramento desse percurso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes, com o objetivo de tensionar e aprofundar as evidências produzidas em campo. As entrevistas funcionaram, simultaneamente, como contraponto às interpretações derivadas da observação e como estratégia de validação, permitindo acessar a perspectiva dos professores sobre suas práticas, concepções e relações com os processos analisados.

No campo da história, assim como em outras áreas das ciências humanas, a escolha de uma metodologia de pesquisa exige uma relação constitutiva com o problema investigado e com as fontes utilizadas, em um sentido quase artesanal. Isso implica elaborar um caminho metodológico singular. Nesse sentido, a concepção de etnografia adotada é ancorada tanto em práticas metodológicas quanto em perspectivas teóricas. Assim, entendemos que a etnografia ultrapassa a condição de um simples método de coleta de dados, configurando-se como um processo interpretativo que permite o aprofundamento em nuances culturais, sociais e subjetivas, presentes em contextos complexos, oferecendo uma análise detalhada e densa dos fenômenos investigados. Com ênfase na observação e na imersão direta em campo, a etnografia destaca-se como uma ferramenta poderosa para interpretar categorias de dados que, devido à sua própria natureza, dificilmente são traduzíveis em formatos quantitativos ou estão sujeitas à parametrização numérica convencional. No âmbito desta pesquisa, a etnografia não é mobilizada apenas como técnica de investigação, mas como procedimento de construção de fontes para uma história do tempo presente.

Diferentemente de dados altamente estruturados e processados, como os do PISA, da Prova Brasil ou até os questionários do *Google Forms*, os dados etnográficos possibilitam a compreensão qualitativa das experiências, das práticas sociais e das relações interpessoais que

L. Etnografia e aprendizagem na prática: explorando caminhos a partir do futebol no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. spe, p. 1213–1228, dez. 2015; DINIZ, Debora. **Cadeia**: Relatos sobre mulheres. 6. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2015; MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução: Tema, método, objetivo de pesquisa. In: ____, **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia, São Paulo: Abril S.A. Cultural, 1976.

permeiam o ambiente escolar, assim como das motivações e percepções dos participantes. Em um momento histórico tão marcado por parametrizações e por dados em larga escala, a etnografia escolar pode servir como contraponto para a pesquisa sobre o ensino de história. A crítica presente na pesquisa em relação ao processo de parametrização excessiva, o controle rígido das aprendizagens e das práticas docentes dialoga diretamente com essa escolha metodológica. Ao optar pela etnografia, valoriza-se justamente um ambiente marcado pela fluidez e pela imprevisibilidade das relações escolares, privilegiando dados mais experimentais e subjetivos, resistentes à padronização e ao controle normativo. Para aprofundar a análise, optou-se também pelas entrevistas semiestruturadas, em aproximação com a história oral que, conforme destaca Verena Alberti, compreende as entrevistas como fontes construídas, cuja análise exige considerar suas condições de produção²⁵⁸. Assim, as entrevistas funcionam como instrumentos para a compreensão das práticas docentes, além de, em alguns momentos, operarem como contrapontos e como formas de validação das interpretações. Dessa forma, a abordagem escolhida reflete a perspectiva crítica da pesquisa, destacando a riqueza e a complexidade do cotidiano escolar em contraponto às lógicas rígidas das avaliações e métricas dominantes.

A observação de sala de aula pode, por exemplo, apresentar caminhos para se pensar nas formas de interação entre alunos, professores e conteúdo, em como são as estratégias de ensino e quais são as dinâmicas sociais presentes em sala de aula que podem influenciar diretamente o aprendizado. Esse tipo de conhecimento é fundamental para uma interpretação contextualizada e crítica dos dados educacionais, que frequentemente são coletados de forma massiva, mas com pouca sensibilidade às especificidades culturais e situacionais. Portanto, defender a etnografia como uma abordagem de pesquisa e fundamentada em teoria é também sugerir que ela é essencial para um tipo de pesquisa educacional que busca não só quantificar, como também compreender. Não se trata de ingenuidade em relação à possibilidade de uma compreensão total, mas ao frequentar o espaço da sala de aula, o pesquisador precisa estar atento aos sinais fugazes, aos fragmentos de conversas, episódios que só mais tarde se transformam em interpretações com uma organização e atribuição de sentido dos fragmentos observáveis. Stephen Tyler observa que a etnografia pós-moderna assume explicitamente essa condição fragmentária e lida com dimensões do social que permanecem em parte indizíveis,

²⁵⁸ ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

gerando textos que evocam, mas nunca totalizam, uma unidade maior²⁵⁹. A presente pesquisa, contudo, não adere plenamente a essa inflexão pós-moderna: trata-se antes de reconhecer que o trabalho etnográfico em sala de aula é inevitavelmente composto por pedaços de experiências e falas, que exigem posterior costura analítica para a produção de sentido, entretanto, reconhecendo que uma parte, a maior parte provavelmente, ficará por ser dita.

A título de exemplo, observei em sala estratégias que defini no caderno de campo como “expressões mobilizadoras”, que se referem a termos, temas e expressões que os professores usam para chamar a atenção da turma, muitas vezes, inclusive com mudanças de entonação. É uma forma de trazer a turma para aquele momento. Esse exemplo mostra como o trabalho etnográfico em sala de aula é feito de fragmentos: termos, entonações, gestos que adquirem relevância quando situados no conjunto da aula. Ao mesmo tempo, tais registros apontam para dimensões que permanecem parcialmente indizíveis: o efeito imediato sobre os estudantes. Pode-se evocar esse efeito por meio da escrita, entretanto, algo sempre escapará. Essa concepção conecta-se ao próprio ensino, que não se resume a diretrizes curriculares, avaliações padronizadas ou à estrutura formal dos livros didáticos: ele se materializa no cotidiano da sala de aula, nas interações entre professores e alunos, nos improvisos pedagógicos e nas estratégias narrativas acionadas para mediar o conhecimento histórico. Ao acompanhar esse espaço, o pesquisador depara-se com camadas de significados que dificilmente podem ser parametrizadas, mas que se revelam em fragmentos observáveis: gestos, expressões mobilizadoras, uso de esquemas no quadro, formas de estruturar a temporalidade histórica e ajustes das explicações conforme a recepção dos estudantes.

A observação direta também permite captar como a história está sendo ensinada de maneira situada, considerando tensões, desafios e inovações presentes na prática pedagógica. Por isso, defender a etnografia escolar como abordagem de pesquisa não significa negar a relevância dos estudos baseados em análise documental ou estatística, mas sim reivindicar um olhar mais atento para os processos cotidianos do ensino de história.

A Antropologia enfrentou desafios específicos no campo da etnografia escolar, para além das questões educacionais e psicológicas já conhecidas. Pereira examina as dificuldades metodológicas dos antropólogos ao conduzirem pesquisas no contexto escolar, destacando que

²⁵⁹ TYLER, Stephen A. **The Unspeakable: Discourse, Dialogue, and Rhetoric in the Postmodern World**. Madison: University of Wisconsin Press, 1987

a educação permanece como uma das áreas mais recentes e ainda em desenvolvimento na antropologia brasileira²⁶⁰. O autor relata que, ao começar uma pesquisa em uma escola de São Paulo, um professor o provocou afirmando que “em primeiro lugar, eu acho que nós precisamos saber o preço do pãozinho”²⁶¹. A referência era uma crítica a antropólogos que tinham certo pedantismo ao pesquisarem sobre educação e certo desconhecimento sobre o “chão da sala de aula”²⁶². Essa percepção gera certa resistência por parte de educadores à aproximação interdisciplinar, sobretudo quando especialistas em psicologia, antropologia ou história buscam compreender a educação impondo, muitas vezes, conclusões de suas próprias áreas. Há também pouca presença de pesquisadores na sala de aula, gerando um estranhamento inicial²⁶³. Depois de conversar com colegas e com professores cujas aulas foram observadas, concluí que não é comum, durante as aulas, haver a participação de outras pessoas, além do próprio professor.

O crescimento substancial da pesquisa sobre ensino de história não eliminou o receio, entre os pesquisadores do ensino, diante da palavra “etnografia”, que já sinaliza uma primeira barreira. Frequentemente, há o receio de cruzar fronteiras disciplinares e o termo “etnografia” é automaticamente associado à antropologia, pois “a etnografia é a ideia-mãe da antropologia”²⁶⁴. Uma aproximação respeitosa quanto ao termo etnografia permite reconhecer que seu significado ultrapassa a simples definição de método. Peirano deixa isso claro já no título de seu artigo (*Etnografia não é método*), e afirma que antropólogos do século passado “iam a campo com um projeto aberto, sempre dispostos a reconfigurar as questões originais e

²⁶⁰ PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176.

²⁶¹ Essa foi uma referência ao debate eleitoral de 1985, à Prefeitura de São Paulo, em que Boris Casoy perguntou a Eduardo Suplicy o preço do pãozinho e o candidato não soube responder.

²⁶² Cabe explicar que a expressão o “chão da sala de aula” é bastante utilizada por professores, embora eu me lembre de que na defesa de minha dissertação de mestrado fui duramente criticada por ter usado este termo, visto que, naquele momento, supostamente estaria no lugar de pesquisadora e não de professora.

²⁶³ Durante a prática de docente, recebi poucos estudantes de Licenciatura que precisavam fazer estágio. Recordo-me, especialmente de uma professora, originalmente de Biologia, intérprete de libras. Durante o convívio com ela, aprendi muito sobre sua prática, como falar mais devagar e pausadamente e nunca fazer explicações orais virada para o quadro, porque isso dificulta a compreensão para quem faz leitura labial e para estudantes com dificuldade de discernir certos sons. A professora em questão considerava fundamental ter um caderno com os esquemas dos conteúdos dados e gostava muito do dicionário de conceitos históricos que fazia em sala. Com ela também aprendi que, muitas vezes, surdos têm dificuldades com o uso de verbos, então definições e linhas cronológicas os ajudam a compreender o que se discute em sala de aula.

²⁶⁴ PEIRANO, Marisa. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, v. 20, n. 42, p. 377–391, jul. 2014, p. 377.

colocar outras, de forma criativa e ousada”²⁶⁵. Segundo Peirano, *a priori*, esse momento de exploração não estaria submetido a orientações fixas e pré-estabelecidas, pois dados novos e novas experiências aprimorariam a teoria antropológica numa “invariável bricolagem intelectual”²⁶⁶.

No projeto de seleção para o Doutorado, minha intenção era observar aulas de história em instituições educacionais vinculadas à SEEDF para compreender como os professores manejavam o conceito de evidência histórica. Entretanto, durante as observações de algumas aulas pude identificar que o termo “evidência” não era utilizado, diferentemente do que parece ocorrer no ensino de história na Inglaterra e em Portugal²⁶⁷. Então, em vez desse termo, decidi adotar o conceito de “fonte histórica”. Ao me debruçar sobre essa noção de “fonte histórica”, observei que esta aparecia com maior frequência em vídeos de divulgação histórica no YouTube, que os professores utilizavam em suas aulas, tais como os vídeos dos canais de Eduardo Bueno, Nerdologia, e outros disponíveis no YouTube, produzidos por professores, alunos e *youtubers* menos conhecidos, que mesclavam fotografias históricas com trilhas sonoras envolventes²⁶⁸. Então, diante do contexto da pandemia, aliado à conjuntura nacional marcada por ondas de desinformação e de negacionismo científico, revisei o objetivo do projeto estabelecido inicialmente.

Assim sendo, o problema central da pesquisa foi reformulado novamente, passando a ser a busca pela compreensão de como a internet promove a transformação do ensino de história. Para delimitar as consequências específicas da internet, recorri ao conceito de “plataformização da internet”, fenômeno que ganhou força durante a crise econômica de 2007-2009, e que levou à reavaliação dos modelos de negócio das empresas de tecnologia e à

²⁶⁵ PEIRANO, Marisa. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, v. 20, n. 42, p. 377–391, jul. 2014, p. 381.

²⁶⁶ PEIRANO, Marisa. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, v. 20, n. 42, p. 377–391, jul. 2014, p. 381.

²⁶⁷ Cf. LEE, P.; ASHBY, R. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: SEIXAS, P.; STEARNS, P.; WINEBURG, Sam (Eds.). **Teaching, learning, and knowing history**. New York: New York University Press, 2000; BARCA, Isabel. Educação histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. **Educar em Revista**, n. 45, p. 17-32, 2012; SEIXAS, P.; MORTON, T. **The big six: historical thinking concepts**. Toronto: Nelson Education, 2013.

²⁶⁸ Cf. BUENO, Eduardo. **Buenas Ideias**. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCQRPDZMSwXFEDS67uc7kIdg>. Acesso em: 22 mar. 2023; NERDOLOGIA. Ciência Todo Dia. Disponível em: <https://www.youtube.com/@nerdologia/featured>. Acesso em: 22 mar. 2023; Exemplo utilizado em sala de vídeo que não faz parte de canais oficiais de divulgação história. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-23Snmygik8&t=115s>. Acesso em: 22 mar. 2023, com a música de “O Senhor da Guerra” de Legião Urbana.

consolidação da indústria em torno de gigantes corporativos como Google, Microsoft e Facebook, que emergiram como líderes na “era da plataformização”²⁶⁹, como designaram alguns autores.

A mudança do problema central reflete minha preocupação em abordar a sala de aula como fonte do problema de pesquisa, buscando evitar enquadramentos em categorias preexistentes (como no caso de “evidência”) presentes na literatura sobre ensino. A sala de aula desempenha um papel fundamental, ao despertar reflexões acadêmicas e ao permitir o estudo do ensino de história com novas lentes analíticas.

3.1. A “caixa-preta” da pesquisa sobre ensino e a etnografia escolar

O termo “caixa-preta” foi tomado de empréstimo do artigo Schmidt e Garcia, que o utilizaram em dois momentos para se referirem à sala de aula²⁷⁰. Primeiramente, em uma citação de Gauthier, que afirma que, por influência da psicologia, a sala de aula costumava ser tratada como uma caixa-preta até meados da década de 1960, do século XX²⁷¹, e, em um segundo momento, quando Mello afirma que, na década de 1970, por influência da Sociologia Crítica inglesa, estudos começaram “a desvendar os processos que têm lugar na caixa preta que é a sala de aula”²⁷². Ainda hoje, a sala de aula é vista como espaço, em certa medida, interdito de cumplicidade entre professor e aluno, para citar a melhor das opções.

Defendo também que o termo caixa-preta é adequado para descrever um movimento presente em diferentes espectros políticos, que elege a sala de aula – especialmente as aulas

²⁶⁹ O YouTube, criado por ex-funcionários da PayPal, foi comprado pelo Google, em 2006.

²⁷⁰ Ver: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, T. M. B. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Educar em Revista**, n. spe, 2006. Trechos: Segundo Gauthier (1998, p. 49), “até a década de sessenta do século XX, a observação sistemática da sala de aula era coisa rara e, muitas pesquisas, de forte influência da psicologia, tratavam a sala de aula “como uma caixa preta, sem procurar observar o que ali ocorria na realidade”. Neste mesmo período, estudos realizados na Inglaterra, faziam pesada crítica aos encaminhamentos das pesquisas sobre ensino e os pesquisadores passaram a mudar o seu foco de interesse, tornando a sala de aula o centro de referência para estudos como os de currículo e eficiência do ensino e da aprendizagem e procurando “desvendar os processos que têm lugar na caixa preta que é a sala de aula” (MELLO, 1991, p. 381).

²⁷¹ GAUTHIER, C. Por uma teoria da pedagogia. **Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998 apud SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, T. M. B. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Educar em Revista**, n. spe, 2006.

²⁷² MELLO, G. N. de. Observação da interação professor/aluno: uma revisão crítica. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Quatro, 1991. p. 361- 377.

de história – como espaço a ser modificado. Seguindo uma simplificação da dialética hegeliana, podemos considerar como tese inicial as afirmações comuns de que determinados conteúdos essenciais não são ensinados ou que certas temáticas são abordadas de maneira enviesada, superficial ou desatualizada pelos professores. No entanto, é preciso desconfiar de declarações que partem dessa premissa, pois uma experiência individual como estudante não permite generalizações tão amplas. Em outras palavras, é fundamental investigarmos empiricamente o que realmente ocorre em sala de aula, caso contrário, corremos o risco de construir contrapontos baseados mais em percepções subjetivas do que em análises rigorosas, perpetuando um ciclo dialético incompleto que não alcança a compreensão profunda da realidade escolar.

Larry Cuban também mobiliza o termo para destacar que a sala de aula continua, em grande medida, desconhecida para quem está fora dela e, quando acessada, é principalmente com tons nostálgicos de antigos estudantes ou lacônicos de atuais estudantes²⁷³. A sala de aula funciona como essa caixa-preta em que sabemos os *inputs* (professores, currículos, materiais, tempo de aula) e os *outputs* (notas, avaliações, aprovação), mas não o que acontece em seu interior. Esse vazio gera espaço para discursos políticos simplificadores, que elegem a sala de aula como foco de críticas ou de reformas, sem necessariamente conhecer sua complexidade real. Abrir a “caixa-preta”, nesse sentido, significa restituir ao debate público uma dimensão empírica e densa da vida escolar, reconhecendo que ensinar e aprender não são processos mecânicos, mas práticas sociais atravessadas por improvisos, emoções, estratégias narrativas e interações que desafiam reduções estatísticas ou generalizações apressadas.

Outro ponto para a mesma questão é de natureza menos teórica e talvez mais incômoda: a observação de aulas de história exige tempo, trabalho físico e psicológico. Segundo o vocabulário da BNCC, demanda também, “habilidades sociais” ou “socioemocionais”. No caso do DF, são necessárias autorizações da Secretaria, da Regional de Ensino, da Unidade Escolar e do professor em questão. Depois, é importante que haja uma apresentação da pesquisa (quando ela ainda está sendo reformulada mentalmente), estabelecimento de vínculos com o docente, deslocamento até bairros que são desconhecidos, muitas vezes. Depois de todos esses ajustes e comprometimentos, o observador mergulha em um dilúvio sensorial, o

²⁷³ CUBAN, Larry. Inside the black box of the classroom. **Larry Cuban on School Reform and Classroom Practice**, 16 out. 2011. Disponível em: <https://larrycuban.wordpress.com/2011/10/16/inside-the-black-box-of-the-classroom/>. Acesso em: 10 set. 2025.

barulho da escola, o calor, o tédio em alguns momentos de ficar sentado na carteira escolar, o cafezinho da sala dos professores. Essas vivências foram citadas brevemente, não objetivando desestimular pesquisadores, mas apontar para a valorização dos dados coletados pelo trabalho daqueles que acompanham as aulas de história para a realização de suas pesquisas.

Cabe ainda afirmar mais uma vez o porquê de recorrer à observação direta das aulas para estudar o ensino de história. Defendo que tal observação é essencial para captarmos aspectos da docência que não são visíveis ou registráveis de outra forma. Muitas estratégias didáticas cotidianas ficam invisíveis quando nos limitamos à análise de diretrizes curriculares e de livros didáticos, correndo-se o risco de ignorar a "bricolagem intelectual", conceito trazido por Peirano, que é central ao trabalho do docente em história²⁷⁴. Recorro a Antoine Prost que afirma que, para além de uma ideia platônica ou de uma essência eterna, a disciplina denominada história é uma prática social: “a história é o que fazem os historiadores”²⁷⁵. Tendo esta citação como gancho, podemos concluir que o ensino de história é o que fazem os professores de história. No entanto, é necessário ir além. Para formular uma justificativa recorri à leitura dos cadernos de campo, conforme explicado detalhadamente, mais adiante, pois a justificativa da observação direta de aulas de história é uma tarefa engenhosa.

Por ora, basta afirmarmos algo simples: os detalhes do cotidiano em uma sala de aula são importantes. Importam, inicialmente, em sentido intransitivo como da famosa citação de Agnes Heller: “a vida cotidiana é a vida de todo homem”²⁷⁶. Todavia, para essa pesquisa, o verbo necessita de complemento. Defendemos que a observação de dinâmicas na sala de aula ajuda a compreender a história escolar e, especialmente, a abrir a caixa-preta que ainda envolve o ensino de história em um contexto de crescente plataformização da educação, no qual prescrições curriculares, recursos digitais e avaliações em larga escala supostamente tendem a uniformizar práticas e discursos. A atenção ao cotidiano torna-se ainda mais

²⁷⁴Atualmente, muitos perfis *online* resgatam esses “causos” sobre a história e possuem muitos seguidores. Exemplos: @history_with_amy da Dra. Amy Boyington, com 296 mil seguidores (o vídeo sobre os dentes da rainha Elizabeth I tem 32 mil curtidas), procurar o perfil brasileiro. O livro **The History Lessons**, de autoria de Shalina Patel, surgiu de uma experiência de seu perfil no Instagram e foca nas histórias não contadas sobre o Império Britânico. Ao contar as histórias, a autora (professora do *High School*) apresenta uma estratégia de iniciar suas lições com curiosidades e a partir daí desenvolve seus capítulos. Ver: PATEL, Shalina. **The History Lessons**, London: Icon Books, 2024.

²⁷⁵ PROST, Antoine. **Doze Lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 13.

²⁷⁶ HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008, p. 19.

necessária: é nesse espaço que emergem as contradições, negociações e “bricolagens intelectuais” que escapam às estatísticas ou às generalizações normativas.

Nesse cotidiano, destacam-se formas de dialogar com estudantes, por exemplo, que evidenciam escolhas estratégicas para acessar o conhecimento *a priori* dos jovens, do senso comum ou sobre o que eles estão vendo ou lendo nas redes sociais. Guarinello, ao refletir sobre a história do cotidiano, retoma a etimologia do termo: *quot dies*, que é, ao mesmo tempo, um dia e todos os dias. Para o autor, o cotidiano carrega uma tensão inerente entre a repetição e a transformação, pois “engloba, assim, tanto o instantâneo como o duradouro, o incisivo e transformador e o repetitivo” e, mais que isso, “pequenas” e “grandes” ações, o banal e o excepcional, a repetição e o único, a inércia e a transformação²⁷⁷. Essa tensão não existe em planos separados, mas convive, concretiza-se ao mesmo tempo. No espaço escolar, isso se manifesta de diferentes formas: a do instante, marcada por gestos, expressões e improvisos que dão ritmo à aula; a do curto prazo, ligada à escolha de conteúdos e avaliações de uma unidade didática; a do médio prazo, correspondente ao ano letivo e às rotinas escolares; e a do longo prazo, vinculada à formação histórica dos sujeitos e às permanências institucionais. Talvez a sobreposição de diferentes temporalidades que permeiam o cotidiano, inclusive o escolar, constitua um desafio intelectual para aqueles formados em história, ao observarem aulas da disciplina na educação básica e, com base nessa análise, contribuir com o debate sobre o ensino de história. A essas dimensões soma-se ainda a temporalidade própria da plataformização da educação, fenômeno que ganhou centralidade no contexto da pandemia, mas que não se esgota nela. Resta a questão: trata-se apenas de uma adaptação pontual e emergencial ou de uma transformação mais profunda no modo como se pensa a educação e como se pensa historicamente? Ao olharmos para os detalhes do cotidiano da sala de aula, compreendemos não apenas a mecânica (procedimentos, técnicas e práticas) do ensino, mas os movimentos de mudança e a permanência que estruturam a experiência histórica dos sujeitos que ali aprendem e ensinam.

²⁷⁷ GUARINELLO, Norberto Luiz. história científica, história contemporânea e história cotidiana. **Revista Brasileira de história**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 11-26, 2004.

3.2. Procedimentos metodológicos: produção de dados

Na organização etnográfica, a distinção entre os dados primários e os secundários é essencial para compreender o movimento metodológico da pesquisa. Começa-se pela explicação dos dados secundários, pois os primários necessitam de mais esclarecimentos. Os dados secundários são aqueles que não são gerados por observação direta e são produzidos por outros pesquisadores e instituições para outros propósitos. Foram coletados a partir de livros, artigos, teses, dissertações, reportagens jornalísticas, documentos etc. Eles são essenciais para fundamentar e situar a pesquisa, por exemplo, para elaborar o Quadro Conceitual (Capítulo 1), para entender o cenário educacional nacional e internacional e para ampliar o alcance da análise. Já os dados primários são originais e inéditos, pois foram coletados diretamente pelo pesquisador para atender aos objetivos da pesquisa. Para esta pesquisa, são os dados obtidos por meio da pesquisa de campo, durante a qual foram realizadas observações não participativas em salas de aula e entrevistas semiestruturadas que geraram dados primários como a anotação no caderno de campo, gravação das impressões imediatas da observação e transcrição das entrevistas (dados presentes no Anexo). A articulação entre esses diferentes tipos de dados é central para a análise. Como exemplo, pode-se mencionar a observação do uso de linhas cronológicas nas aulas de História. Esses esquemas, registrados como dados primários, não são interpretados de forma isolada, mas ganham sentido quando analisados em diálogo com as diretrizes curriculares e com os debates acadêmicos sobre linearidade, eurocentrismo e temporalidade histórica.

É importante não sermos ingênuos e retomarmos mais uma vez Peirano que afirma que “o etnógrafo não é um observador invisível, neutro ou objetivo. Sua simples presença modifica o que é observado e ele mesmo é modificado na interação”²⁷⁸. Logo, esses dados registrados em um caderno de campo precisam de algumas camadas de lapidação. A primeira, já mencionada, a presença do pesquisador altera a dinâmica observada. Uma de minhas primeiras notas no caderno de campo foi esta: “às vezes, dá a impressão de que a aula é para mim”. Há também a curiosidade dos alunos, fui apresentada às turmas como uma pesquisadora da UnB. Entretanto, ao acompanhar o professor por mais vezes, o impacto inicial vai diminuindo e parece que o pesquisador passa a fazer parte do cenário, embora sempre o modificando. A

²⁷⁸ PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, v. 20, n. 42, p. 377–391, jul. 2014, p. 380.

segunda camada diz respeito à compreensão de que os dados primários não são encarnações da realidade. Segundo Geertz, “o que chamamos nossos dados são realmente nossas próprias construções das construções dos outros acerca do que eles e seus companheiros estão fazendo”²⁷⁹. Por isso, no título desta seção fala-se em “produção de dados” em vez de “coleta de dados”.

A pesquisa de campo foi realizada em setembro, outubro, novembro e dezembro de 2021, ano fortemente afetado pelos impactos da pandemia da COVID-19 no Brasil²⁸⁰, e ocorreu em um momento de controle parcial da pandemia, possibilitado pela vacinação em massa, mas ainda com um número significativo de casos e sem a cobertura vacinal completa para crianças e adolescentes. A fase de observação das aulas para a realização desta pesquisa ocorreu no início de setembro de 2021. Naquele momento, o Brasil tinha registrado 412.880 mortes por COVID-19 e o DF mais de 8 mil novos casos e 10 mortes até o dia 11 daquele mês.

A pesquisa foi realizada em escolas públicas do DF, localizadas em três regionais: Sobradinho, a 22 km de distância do centro de Brasília, que possui 85.000 habitantes e renda média domiciliar de 7,5 salários mínimos; Ceilândia, a 26 km de distância do centro de Brasília, que surgiu de uma campanha de erradicação de invasões e é considerada a maior região administrativa do DF, possuindo 432.000 habitantes e renda média domiciliar de 3,7 salários mínimos; e Samambaia, a 25 km de distância do centro de Brasília, criada apenas em 1989, que possui 254.000 habitantes e renda média domiciliar de 4,5 salários mínimos, sendo uma das regiões administrativas mais jovens do DF. As rendas médias familiares dessas regiões contrastam significativamente com as do Plano Piloto, que é de 15,7 salários-mínimos, evidenciando a desigualdade socioespacial característica da Capital Federal. Nesse contexto ainda atravessado pelas incertezas da pandemia de COVID-19 e pela ampliação gradual da cobertura vacinal, à época da pesquisa minhas filhas ainda não estavam com o esquema vacinal completo (a mais velha parcialmente vacinada e a mais nova sem nenhuma dose), o que tensionou as condições de realização do trabalho de campo.

Como já dito, para entrar em uma sala de aula como pesquisadora, primeiramente, foi necessário obter autorização junto à Secretaria de Educação, à regional de ensino, à unidade escolar e ao professor, o que envolveu muitas trocas de *e-mails*, preenchimento de formulários

²⁷⁹ GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989, p. 15.

²⁸⁰ Até 2023, o Brasil tinha registrado mais de 700 mil mortes.

e solicitações de autorizações. Uma vez cumpridas essas etapas, a pesquisa foi iniciada com o objetivo de analisar as adaptações e os desafios enfrentados pelos professores de história no mencionado cenário de retorno às aulas presenciais e de ensino híbrido. Durante todo esse processo, foi necessário estabelecer uma comunicação amistosa com os professores que aceitaram a presença da pesquisadora em seu território habitual. Nem sempre pesquisadores externos são bem acolhidos no ambiente escolar, como ilustrado pelo relato de Pereira²⁸¹. Contudo, especificamente nesta pesquisa, não ocorreu tal obstáculo, devido ao conhecimento prévio mínimo das práticas, das rotinas e dos acordos característicos das escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, pois como apresentado da APRESENTAÇÃO da tese, sou professora de história da SEEDF desde 2014. Além disso, foi investido um tempo significativo nos deslocamentos até as escolas e na própria observação das aulas.

Uma realidade bem diferente da calma silenciosa dos arquivos descritos por Ranke, ambientes que evocam concentração e estudo solitário. Contudo, assim como os monumentos históricos mencionados por Ranke "falam com milhares de vozes diferentes", também as salas de aula constituem espaços permeados por múltiplas camadas de significação, demandando esforços físicos, intelectuais e psicológicos significativos por parte do pesquisador²⁸². A quantidade de decisões que um professor deve tomar em um dia de trabalho, na verdade, em uma única aula mesmo, tornam visível a efervescência do cotidiano escolar. Atualmente, a Teoria da Carga Cognitiva, tem ganhado espaço para compreender o trabalho docente. Os números frequentemente citados sobre decisões tomadas por professores (estimados entre 1.500 e 2.000 por dia escolar) sugerem uma média de aproximadamente uma decisão a cada 15 segundos, comparável à intensidade cognitiva observada em profissões como a de controlador de tráfego aéreo²⁸³.

Foram acompanhadas as aulas de história na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), ministradas por 4 professores, em turmas da 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio, distribuídos da seguinte forma: dois professores em Sobradinho, atuando nos

²⁸¹ PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso "chão da escola" às controvérsias da etnografia: aproximações entre Antropologia e Educação. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.

²⁸² GRAFTON, Anthony. **The Footnote: a Curious History**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

²⁸³ Esses valores são estimativas gerais e podem variar conforme o contexto educacional e a metodologia das pesquisas. Ver: BLACKLEY, Susan; REDMOND, Petrea; PEEL, Karen. Teacher decision-making in the classroom: the influence of cognitive load and teacher affect. **Journal of Education for Teaching**, v. 47, n. 2, p. 194-207, 2021.

três anos do Ensino Médio; um professor em Ceilândia, com turmas de 2º e 3º anos; e um professor em Samambaia, com turma do 2º ano, o que totalizou 160 horas/aula. Também foram realizadas entrevistas com três destes professores acompanhados. No caso de um dos participantes, não foi possível recuperar o arquivo de áudio da entrevista, sendo a análise realizada a partir dos registros produzidos no caderno de campo durante e imediatamente após sua realização. O quadro a seguir apresenta a relação dos professores acompanhados, seus respectivos perfis e detalhes sobre as aulas observadas e as entrevistas realizadas. Para manter a confidencialidade e a privacidade dos dados, os professores acompanhados foram identificados por letras.

TABELA 3. RELAÇÃO DOS PROFESSORES ACOMPANHADOS E DETALHES DAS OBSERVAÇÕES E DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Prof.	Idade	Gênero	Raça	Regional	Série(s)	Temas abordados	Início da observação	Horas-aula observadas	Data entrevista e duração
A	55	Fem.	Branca	Sobradinho	2EM	Escravização Atlântica Monarquia Absolutista	09 set. 2021	48h	15.out. 2021 1h25min
B	39	Masc.	Branca	Sobradinho	3EM 1EM	Segunda Guerra; Guerra Fria Idade Média; Reinos Africanos	30 set. 2021	48h	15.out. 2021 40 min
C	34	Masc.	Negra	Ceilândia	3EM 2EM	Crise de 1929. Fascismos Revolução Francesa	13 out. 2021	36h	Não compareceu
D	49	Masc.	Branca	Samambaia	2EM	Brasil 1500-1822	25 out. 2021	26h	25 out. 2021 30 min

A partir dos dados do quadro, percebe-se que foram três homens e uma mulher. A professora A. era mais velha e tinha experiência na área administrativa da secretária, havia voltado há alguns anos para sala de aula para conseguir a redução de jornada e, em seguida, a aposentadoria. Ela era uma professora com uma relação muito dialógica com os alunos, bastante dinâmica e falante e interessada em escutar os estudantes. O professor B havia entrado há pouco tempo na escola e possuía alguns anos de contrato temporário, em que há uma mudança frequente de unidade escolar. Ele usava bastante recursos visuais: vídeos do Youtube com explicação, clipes de música, mapas. Tanto a Professora A quanto o Professor B tinham o costume de organizar as aulas em slides no powerpoint. Trabalhavam na mesma escola, uma escola em Sobradinho que foi militarizada, oficialmente designada gestão compartilhada com Polícia Militar do DF, em 2019. Trabalhei nessa mesma escola entre os anos de 2015 e 2018. O professor C. era o mais novo e o único professor negro observado. Ele usava menos slides em sala e era chamado de “filósofo” na sala dos professores. Era muito ligado à literatura e o livro didático tinha papel central em suas aulas, diferente dos outros observados. Quando menciono a efervescência dos cotidianos escolares, suas aulas vão em outra direção: eram muito silenciosas e a maioria dos alunos iniciavam os exercícios propostos com certa agilidade, o que me deixou um tanto surpreendida. O Professor D. me lembrou os antigos professores de cursinho por ser engraçado, rápido e montar um grande esquema no quadro ao mesmo tempo em que ensinava. Era um professor mais conteudista e tinha imensa preocupação em avançar rápido com o conteúdo, devido ao atraso provocado pela COVID. Apesar do dilúvio sensorial e informacional relatado existente em uma sala de aula, os quatro professores quando em um primeiro encontro mencionei minha pesquisa, afirmaram que eu não veria “muita coisa” nas aulas deles não. Pareciam retomar a perspectiva de que eram “dadores” de aula de história, entretanto, o que foi observado foi em direção a uma intensa bricolagem intelectual, por vezes, bastante complexa.

Para compreender metodologicamente como deveriam ocorrer as observações dediquei-me à leitura do livro *Cadeia*, de Débora Diniz, e ao acompanhamento de alguns vídeos do canal Quinquilharias, da mesma autora²⁸⁴. A abordagem da autora em relação ao diário de campo, em especial, foi uma inspiração significativa para a própria prática de registro e para analisar os dados coletados. Diniz utiliza o diário não apenas como instrumento de

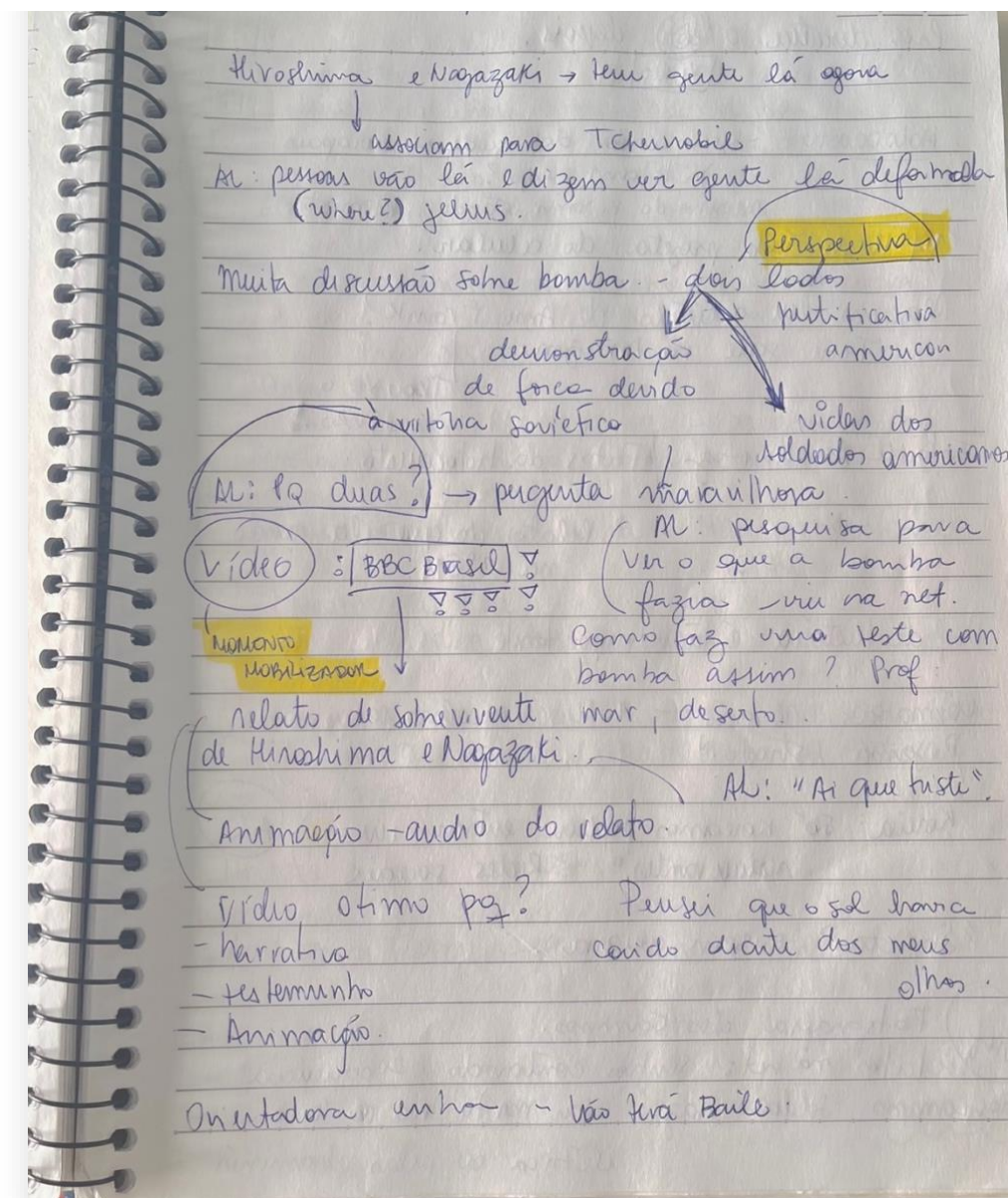
²⁸⁴ Ver: DINIZ, Debora. **Cadeia**: Relato sobre mulheres. São Paulo: Civilização Brasileira, 2015; DINIZ, Débora. **Quinquilharia** - Como fazer diário de campo [Vídeo], 2017. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NYTb3w2d99I>. Acesso em: 13 set. 2023.

anotação factual, mas como espaço reflexivo, em que as experiências observadas se entrelaçam com as interpretações e os questionamentos do pesquisador. Essa perspectiva ajudou a tematizar as vivências em sala de aula e a estruturar os registros das observações feitas, buscando não apenas descrever o que ocorria, mas também refletir sobre as dinâmicas observadas, os sentidos atribuídos pelos professores e pelos estudantes e as tensões que emergiam no cotidiano escolar. A partir dessa inspiração, desenvolvi um diário de campo não apenas descritivo, mas que também permitiu compreender a sala de aula como um espaço vivo, permeado por subjetividades, adaptações pedagógicas e desafios concretos do ensino de história.

A seguir, há duas fotografias do caderno de campo. Com alguma atenção e capacidade de desvendar a caligrafia, observam-se as anotações acerca de uma aula sobre o fim da Segunda Guerra Mundial, com o foco nas explosões das bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki. O professor usa um vídeo muito impactante, mistura de animação com a narrativa de uma sobrevivente que tinha 14 anos no momento de explosão da bomba em Hiroshima, disponível online na BBC Brasil²⁸⁵. A retomada da leitura do caderno também me permitiu relembrar momentos significativos, como “por que duas bombas?”, que revela a emergência de um pensamento histórico e tensiona a interpretação mais vigente, ao questionar por que, se a intenção era demonstrar o poderio militar dos Estados Unidos, não teria bastado o uso de apenas uma bomba. A partir das anotações, é possível acessar não apenas reflexões sobre o ensino de História, nas quais o filme é identificado como um momento mobilizador, mas também aspectos do cotidiano da cultura escolar em seu contexto. Na figura 3, por exemplo, lê-se na última linha: “orientadora entra – não terá baile”, em referência ao cancelamento das festividades de formatura durante a pandemia.

²⁸⁵ Ver: BBC NEWS BRASIL. **Pensei que o sol tinha caído diante dos meus olhos**, 6 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9iogzOuKmpQ>. Acesso em: 25 mar. 2022.

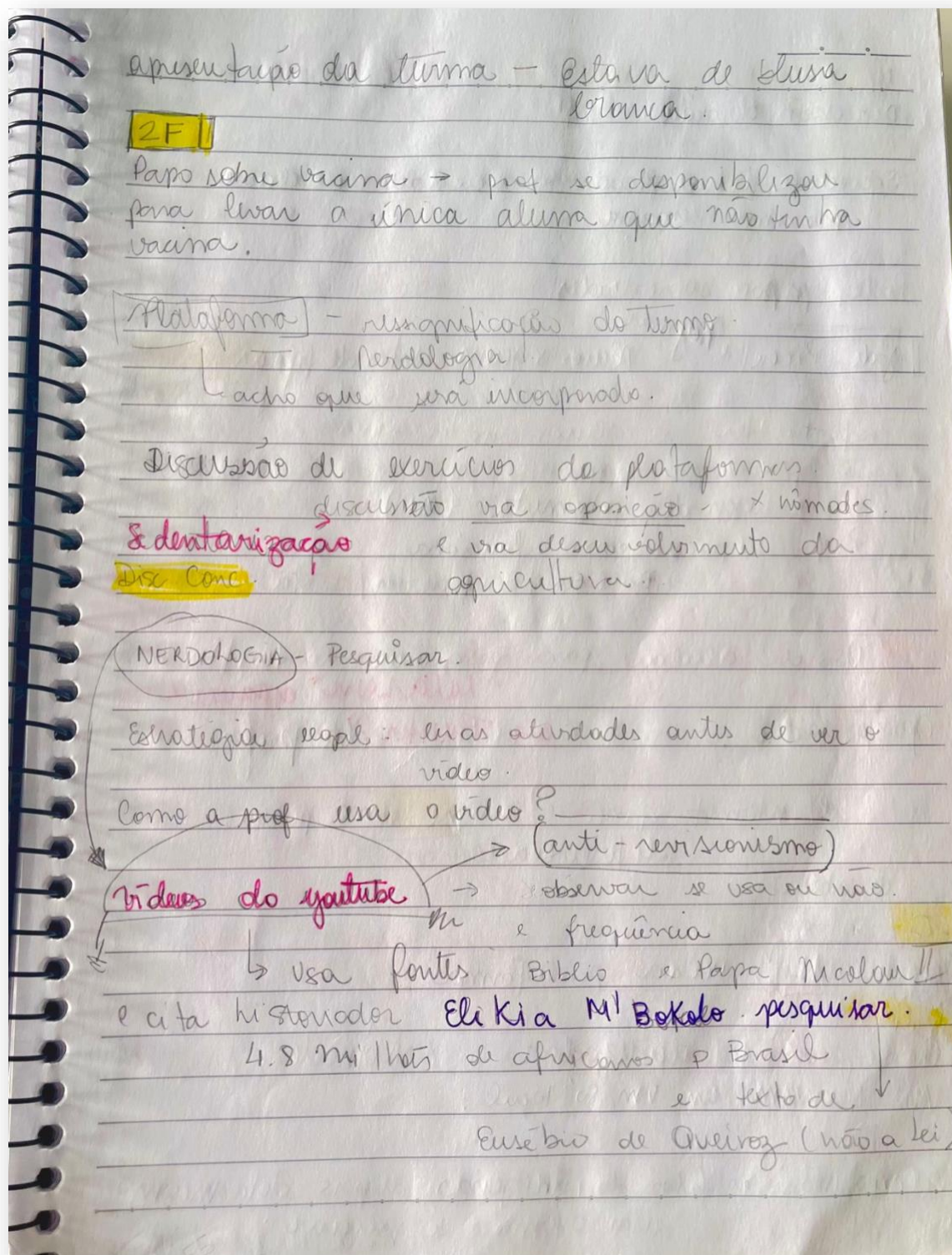
FIGURA 3. FOTOGRAFIA DO CADERNO DE CAMPO DO DIA 30.09.2021



A Figura 4 toca em aspectos centrais da pesquisa, como o foco na plataformação. A palavra plataforma aparece ali até meio apagada, após o uso de vídeos do canal do YouTube Nerdologia. Aparece também a perspectiva anti-revisionista em relação à explicação sobre a escravização no Brasil. Há também marcas do contexto de observação, a menção de documentos históricos no vídeo utilizado. Há, também, uma avaliação minha bem pessoal da

estratégia de resolução de exercícios, ler as questões primeiro (eram questões de vestibular e ENEM) sem respondê-las, depois passar o vídeo sobre o tema dos exercícios e, por último, deixar os alunos resolverem-no. À época, achei interessantes as escolhas das professoras, pois os alunos ficaram mais seguros para tentar resolver as questões. Pode parecer algum esvaziado de sentido, mas em algumas escolas públicas, há uma certa insegurança por parte dos estudantes na hora de enfrentar provas oficiais e a estratégia deixa claro que as questões ali não são para testar ou ranquear quem gabaritou ou não e, sim, para aprender sobre tema e treinar um pouco também o tipo de vocabulário utilizado em avaliações de larga escala. Vale notar também que ali, na primeira linha da fotografia, tem escrito “estava de blusa branca”. Mais à frente recuperarei esse momento e porque a escolha da cor da blusa acarretou consequências naquela escola.

FIGURA 4. FOTOGRAFIA DO DIÁRIO DE CAMPO DO DIA 16.09.2021



Diante do atual clima de vigilância sobre a atividade docente, que tem resultado em gravações não autorizadas de aulas e em um ambiente de insegurança para os professores não foi possível realizar registros audiovisuais durante as observações. Eu não avaliei positivo tentar qualquer tipo de gravação para não atrapalhar uma possível relação de confiança com os docentes. Por exemplo, a pesquisa em turmas em Sobradinho foi feita em uma escola militarizada, com uma rotina militarizada bem instituída. Havia um código de vestimenta: alunos e alunas com calça jeans e blusa branca para dentro; e formas autorizadas de usar o cabelo: meninos com cabelo curto, meninas com cabelos presos. Cheguei a observar um aluno recebendo uma notificação porque seu cabelo estava “alto demais”, após a saída do militar de sala, ele comentou com a professora, extremamente incomodada, que aquilo não era “Peaky Blinders”²⁸⁶. Essas restrições não passam despercebidas como um certo higienismo escolar, com objetivos de disciplinar e “civilizar” os corpos dos alunos, em alguns momentos, anotei ainda que parecia que estava no filme “A onda”, em que os estudantes da película tinham uma vestimenta parecida²⁸⁷.

Quando policiais militares entravam na sala, todos deviam se levantar em sinal de respeito, com exceção da professora. Esta havia informado a um dos policiais que eu era pesquisadora e, portanto, não participaria desse procedimento. No entanto, nem todos me conheciam. Em um dos dias de observação, vestindo uma blusa branca e usando máscara, fui confundida com uma estudante e advertida por não me levantar com a entrada do oficial, o que gerou um clima de constrangimento coletivo. O episódio da “blusa branca” evidenciou a instabilidade da minha posição em campo, ora reconhecida como pesquisadora, ora confundida com aluna. Ao me preparar para as observações em sala, passei a refletir sobre a escolha das roupas, à luz do relato de Débora Diniz sobre sua pesquisa em uma prisão feminina, no qual afirma:

Tudo o que vivi foi na companhia do colete preto e do jaleco branco. As cores organizam o presídio e seus habitantes: as escoltas vestem preto, os cuidadores vestem branco, as presas já vestiram branco, hoje vestem laranja. No início pensei

²⁸⁶ Série britânica que se passe em Birmingham e retrata uma gangue criminosa que tem um corte específico de cabelo.

²⁸⁷ **A ONDA**. Direção: Dennis Gansel. Produção: Christian Becker. Alemanha: Rat Pack Filmproduktion, 2008. 1 DVD (107 min), son., color.

em vestir uma quarta cor para me anunciar escritora na prisão. Mas, ao atravessar o portão, resolvi adotar o preto como corpo²⁸⁸.

Pensei que, diferentemente de uma prisão, a cor seria menos determinante. No caso de Sobradinho, me enganei²⁸⁹. Tudo isso para afirmar que nesse ambiente e no atual contexto educacional não seria confortável propor a gravação de aulas, seja de áudio, seja de vídeo. Por essa razão, o diário de campo tornou-se uma ferramenta essencial para documentar a pesquisa, funcionando quase como uma atividade de taquigrafia, similar à abordagem utilizada por Débora Diniz.

As interações em sala de aula, as estratégias didáticas empregadas pelos professores, as reações dos estudantes e as adaptações pedagógicas diante dos desafios do ensino híbrido foram anotadas de forma ágil e detalhada. Além disso, houve também mais uma inspiração de Diniz para adotar um método complementar: ao final de cada dia de investigação, realizava uma gravação breve, que funcionava como um ajuste de memória, conforme sugere a antropóloga. Esse procedimento permitiu a recuperação de nuances que poderiam se perder nas anotações feitas no momento da observação, contribuindo para um registro preciso e reflexivo das experiências vivenciadas em campo.

A estratégia de observação foi acompanhar o professor ao longo de todo o dia de investigação, o que resultou, em alguns casos, na experiência de assistir à mesma aula várias vezes, ministradas para diferentes turmas. Esse procedimento permitiu, inclusive, não apenas captar as variações na forma como o conteúdo era apresentado, mas também perceber como o professor ajustava sua abordagem em função do perfil dos alunos da turma e de seu nível de participação, até mesmo quanto a fatores externos, como cansaço, agitação após as aulas de educação física, tempo disponível ou mudanças na dinâmica da sala de aula. A observação de aulas repetidas também foi um recurso valioso, pois permitiu identificar padrões nas estratégias didáticas e na interação com os alunos, além de ter proporcionado uma visão detalhada das adaptações feitas pelo docente ao longo do dia.

²⁸⁸ DINIZ, Debora. **Cadeia**: Relato sobre mulheres. São Paulo: Civilização Brasileira, 2015, p.10.

²⁸⁹ Também observei na escola, o momento em que a representante de turma tinha que ler uma declaração, uma espécie de compromisso com as regras da escola em um vocabulário um tanto disciplinar militarizado. Entretanto, a estudante ficou tão nervosa na frente do policial, porque não havia decorado toda a declaração que começou a chorar. Depois, a professora foi acudi-la e falar que aquilo não era tão importante e que na próxima vez seria mais tranquilo. Achei um momento muito carregado de emoções, constrangimento, com toda a turma numa espécie de tensão desnecessária.

A partir dessa metodologia de observação e de registro, pude perceber que professores e alunos negociam e ressignificam as tecnologias no ambiente escolar de maneiras diversas, influenciados não apenas por condições estruturais, mas também por práticas e por decisões pedagógicas situadas. Em vez de considerar a plataformização do ensino como um fenômeno homogêneo e inevitável, a observação das aulas repetidas permitiu identificar como diferentes docentes criavam usos específicos para as ferramentas digitais, adaptando-as às necessidades de cada uma de suas turmas. Esse fenômeno dialoga, em alguma medida, com a ideia de tecnodiversidade, proposta por Yuk Hui²⁹⁰, que critica a visão ocidental da tecnologia como universal e homogênea, ignorando as múltiplas cosmotécnicas, que são as diferentes formas de integrar técnica, cosmos e moral, que variam em função das culturas.

No contexto educacional, a implementação de tecnologias digitais frequentemente parte de uma lógica padronizadora. Apesar do desequilíbrio de poder entre as grandes plataformas educacionais e os docentes, há um espaço de imaginação pedagógica, no qual os professores exercem sua criatividade e autonomia. No entanto, esse espaço não é completamente aberto ou neutro, pois se trata de uma atuação dentro de um palco já montado, com regras pré-definidas. As infraestruturas digitais impõem limitações técnicas e curriculares, parametrizando as interações e criando um ambiente em que uma certa ousadia didática é possível, mas sempre dentro de molduras preestabelecidas. Assim, a ressignificação das tecnologias pelos professores não elimina os desafios estruturais impostos pela plataformização, mas demonstra que há margem para reinvenção, resistência e negociação das práticas pedagógicas.

3.3. Procedimentos para a análise e o tratamento dos dados

Antes mesmo da entrada em sala de aula, durante a formulação do primeiro projeto e do seguinte, me debrucei sobre categorias para se pensar de forma mais esquemática o ensino de história. Os seis conceitos de Seixas e Morton para o pensamento histórico foram importante porta de entrada. Depois, tentei esmiuçar um pouco esses conceitos, e anotei as

²⁹⁰ HUI, Yuk. **Tecnodiversidade**. Tradução de Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu, 2020.

práticas mais recorrentes de professores de história segundo a pesquisa de Bradley Fogo²⁹¹. Na contracapa do caderno de campo de pesquisa há uma lista escrita de 12 práticas estruturantes para o ensino de história mencionadas no artigo: 1. Selecionar e usar fontes históricas; 2. Modelar e proporcionar a escrita histórica; 3. Usar evidência histórica; 4. Modelar e proporcionar habilidades de leitura de história; 5. Utilizar questões históricas; 6. Avaliar o pensamento histórico de estudantes; 7. Facilitar discussões; 8. Engajar estudantes na pesquisa histórica; 9. Montar contextos históricos; 10. Usar conceitos históricos; 11. Conectar com experiências pessoais/culturais; 12. Explicar e fazer relações com o contexto histórico.

Essas referências iniciais funcionaram como um mapa conceitual que orientou as observações e os primeiros registros de campo, mas logo se mostrou necessário adotar um método capaz de lidar com a densidade e a multiplicidade de sentidos emergentes do trabalho empírico. Diante do volume e da complexidade dos materiais produzidos durante a investigação etnográfica, procurei métodos que me ajudassem a compreender, e não apenas organizar, o que havia sido observado. Entre as possibilidades da pesquisa qualitativa, a análise temática reflexiva me pareceu a mais capaz de sustentar uma leitura interpretativa das práticas e discursos recolhidos. Escolhê-la significou assumir que os sentidos produzidos no campo não estão prontos à espera de serem descobertos, mas são construídos na relação entre pesquisadora e contexto. De acordo com Braun e Clarke²⁹², a análise temática consiste em identificar, analisar e relatar padrões (temas) em meio a dados qualitativos, permitindo a interpretação detalhada dos significados produzidos pelos sujeitos em determinado contexto social. Assim sendo, as etapas desenvolvidas ao longo desta pesquisa seguiram em linhas gerais, o modelo sugerido por Braun e Clarke: (1) familiarização com os dados; (2) geração dos códigos iniciais; (3) busca de temas; (4) revisão dos temas; (5) definição e nomeação dos temas; e (6) redação da análise, articulando teoria e empiria em uma narrativa interpretativa²⁹³. Para as autoras, essas fases não precisam e não devem ser seguidas linearmente, há um movimento de ida e volta. Por exemplo, ao longo da escrita da tese retomei frequentemente as anotações dos meus diários de campo e vários textos que escrevia em momentos de intervalo.

²⁹¹ FOGO, Bradley. Core Practices for Teaching History: The Results of a Delphi Panel Survey. **Theory & Research in Social Education**, 42(2), 2014, p. 151–196. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.902781>

²⁹² BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

²⁹³ BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Thematic Analysis: A Practical Guide to Understanding and Doing**. London: SAGE Publications, 2021

Apesar do caráter não-linear, inicialmente realizou-se a familiarização com os dados, etapa em que foram feitas leituras e releituras das entrevistas transcritas, do caderno de campo, bem como dos registros das observações etnográficas gravadas no retorno para casa. Esta fase foi essencial para analisar o material empírico produzido em um quadro teórico mais amplo. Para essa pesquisa, esse momento de releitura dos dados primários foi central para tentar fugir de generalizações fáceis sobre cotidiano escolar e ensino de história. Por exemplo, quando pensava no turbilhão de coisas que observava, relia a transcrição de alguns momentos em que escrevi em meu caderno de campo “que tédio, não vou aguentar mais uma aula sobre fascismo”. E também, a abordagem do Professor C. de dar centralidade ao livro didático, também mostra como os usos de tecnologia têm movimentos distintos entre professores. O peso da cópia também, os alunos dos professores precisavam copiar o esquema do quadro, já a Professora A. falava que copiava quem quer e que tudo estaria na plataforma depois. Ver como dois professores de história reagiam de forma diferente a entrada de policiais em suas aulas e depois reler minhas reflexões sobre o que senti provoca um ponto que tentei deixar claro ao longo da pesquisa sobre a importância do ensino de história: a necessidade de comparar, contextualizar e de pensar com calma sobre o que está acontecendo. O ato de observar aulas de histórias provoca no pesquisador um certo incômodo com generalização e simplificações sobre a disciplina escolar. E a retomada das anotações, a rememoração daqueles momentos acrescidos do estudo da literatura, gerou outra camada de rigor analítico.

Em seguida, foram gerados os códigos iniciais, destacando os segmentos significativos dos discursos e das práticas observadas, que respondiam diretamente à questão sobre como as transformações desencadeadas pela plataformização da sociedade e da internet estão afetando as teorias e as práticas do ensino de história. Os códigos foram criados de forma aberta e indutiva, buscando preservar a riqueza dos dados originais. Num primeiro momento, elaborei algumas categorias mais descritivas, como “expressões mobilizadoras”, “relação com o tempo presente”, “conteúdos vistos pelos alunos”, “discussão de conceito”, “relação de causa e consequência” e “fonte/documento”, que me ajudaram a organizar o material e a reconhecer padrões recorrentes nas aulas observadas. Posteriormente, busquei aproximar essas categorias dos seis conceitos-chave do pensamento histórico propostos por Peter Seixas e Tom Morton: significância histórica, evidência, continuidade e mudança, causa e consequência, perspectiva

histórica, dimensão ética²⁹⁴. Contudo, esse movimento revelou mais os seus limites do que a sua adequação: os conceitos do Big Six, concebidos para orientar o ensino de competências históricas, não davam conta da complexidade do campo etnográfico, atravessado por práticas, improvisos e mediações tecnológicas que escapavam às fronteiras conceituais do modelo. Foi nesse ponto que a análise temática reflexiva mostrou maior potência interpretativa, permitindo que as categorias emergissem do próprio campo empírico e refletissem as tensões concretas do ensino de história em um contexto marcado pela plataformização da escola.

Na fase subsequente, foram desenvolvidas as etapas de revisão e definição dos temas (fases 4 e 5), conforme Braun e Clarke²⁹⁵. Dessas etapas emergiram categorias analíticas como “alquimia do ensino”, “*powerful knowledge*” e “reconfiguração das relações pedagógicas”, que apontavam para tensões entre tradição escolar e renovação do ensino de história levando em conta as mediações digitais. A revisão dos temas implicou o retorno sistemático ao material empírico, cotejando anotações de campo, excertos de entrevistas e registros de aula, de modo a assegurar a coerência interna de cada tema e sua relevância para o conjunto dos dados. Por fim, refinei os conceitos e delimitei seus contornos interpretativos, buscando que cada tema expressasse um eixo significativo da investigação e servisse de ponte entre a empiria e o referencial teórico adotado, sendo posteriormente desenvolvidos de forma aprofundada no Capítulo 4. Os temas, assim definidos e nomeados com clareza, constituíram a base para a construção interpretativa apresentada no capítulo subsequente desta tese. Esse procedimento permitiu articular os dados empíricos ao quadro conceitual que orienta o estudo, contribuindo para alcançar o objetivo central da pesquisa: compreender os efeitos da plataformização nas práticas escolares, com ênfase no ensino de história.

A etapa de escrita (fase 6) constituiu, ela própria, um momento de análise e elaboração conceitual. Escrever foi um modo de retornar ao campo por outros caminhos, revendo as anotações, as transcrições e os fragmentos das aulas sob uma nova perspectiva, agora orientada pela necessidade de dar forma e coerência ao percurso interpretativo. À medida que redigia, percebia com maior nitidez as relações entre os diferentes episódios observados, as falas dos professores e as reações dos alunos, reorganizando sentidos que antes permaneciam apenas

²⁹⁴ SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The Big Six Historical Thinking Concepts**. Toronto: Nelson Education, 2013

²⁹⁵ BRAUN, V.; CLARKE, V. **Thematic Analysis: A Practical Guide to Understanding and Doing**, 2021.

intuídos ou dispersos. A escrita impôs um ritmo de pensamento que exigia escolhas, o que incluir, o que deixar de fora, que palavra melhor traduz a ambiguidade de uma cena, e, nesse exercício, novos significados foram sendo produzidos. Escrever não foi apenas registrar o que já estava compreendido, mas um gesto que deu visibilidade ao próprio trabalho do pensamento, permitindo articular os achados empíricos às inquietações teóricas que atravessam esta pesquisa.

Assim, a consolidação dos resultados da análise num texto escrito tornou-se um espaço de elaboração intelectual, em que as ideias ganharam corpo, as tensões se tornaram mais claras e o argumento central se consolidou. O texto passou a operar como uma espécie de laboratório interpretativo: ao reordenar os dados e as interpretações, a escrita ampliou a compreensão sobre o ensino de história em meio à plataformização da sociedade. Mais do que descrever o campo, escrever foi produzir sentido sobre ele: um ato de tradução entre experiência e teoria que fez articular-se o vivido nas escolas com os conceitos de plataformização, atualização, hábito e crise, e com as tensões entre controle e liberdade pedagógica. Cada formulação exigiu revisitar as cenas observadas e repensar o papel do ensino de história diante das lógicas digitais que moldam o tempo presente. Dessa forma, a escrita consolidou o elo entre método, empiria e interpretação, transformando o gesto de narrar o campo em uma forma de pensar historicamente.

Logo, a transformação dos dados produzidos em texto implicou um deslocamento fundamental: o momento em que as experiências vividas e as observações dispersas passaram a adquirir forma narrativa e, com ela, espessura interpretativa. Como escreve Clifford Geertz,

fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado²⁹⁶.

²⁹⁶ GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 20.

Essa imagem do manuscrito estranho, tão cara às reflexões sobre o ofício do historiador, revela uma aproximação entre o trabalho etnográfico e a escrita da história: ambos partem de vestígios parciais, fragmentos e rastros de ações humanas, para construir uma narrativa que lhes dê sentido. Assim como o historiador que, diante de seus documentos dos mais variados tipos, procura transformar traços dispersos do passado em um discurso inteligível, o etnógrafo traduz comportamentos e vozes do presente em texto, operando uma mediação que é simultaneamente analítica e narrativa.

Ao escrever, o que antes eram notas fragmentadas – gestos, expressões de tédio ou entusiasmo, falas soltas, conversas, cópia do quadro – foram sendo configurada uma trama interpretativa que deu coerência à experiência. A escrita tornou-se, assim, um ato de leitura e reescrita do campo, no qual o vivido foi ordenado para revelar relações e tensões que, na observação, permaneciam apenas insinuadas. Tal como na escrita da história, a linguagem não apenas descreve o mundo observado, mas o institui como objeto de conhecimento, convertendo o cotidiano escolar em reflexão histórica sobre o tempo presente e suas mediações digitais. É nesse ponto que se inicia o Capítulo 4, em que o primeiro tema identificado, “Alquimia do ensino”, é desenvolvido de modo aprofundado. Nele, exploro as múltiplas dimensões que compõem o fazer docente nas aulas observadas, articulando o cotidiano escolar, as escolhas pedagógicas e os desafios impostos pela plataformização da educação.

CAPÍTULO 4

Alquimia do ensino: as aulas de história no distrito federal

Mesmo após anos de experiência docente, ao observar aulas de história e registrar sistematicamente as situações no diário de campo na condição de pesquisadora, surpreendia-me a multiplicidade de recursos mobilizados. O termo “recursos” é aqui empregado em sentido ampliado, englobando não apenas materiais didáticos, mas também estratégias argumentativas, formas de mediação e proposições de atividades individuais e coletivas acionadas pelos docentes na construção do processo de aprendizagem. Diante dessa complexidade, emergiu a necessidade de nomear a articulação entre diferentes saberes, escolhas pedagógicas e gestos profissionais que configuravam momentos significativos em sala de aula. A noção de “alquimia”, que intitula este capítulo, constitui uma tentativa de dar forma a essa dinâmica, tendo sido elaborada a partir do retorno analítico às anotações do caderno de campo.

Durante a apresentação de minha pesquisa à Professora A, antes do início das observações de aula, ela comentou sobre os desafios enfrentados no cotidiano da educação pública e afirmou: "Somos alquimistas na Secretaria! Transformamos ferro em prata, vai?"²⁹⁷. Essa metáfora evidencia como alguns educadores percebem seu papel como agentes de transformação, lidando com recursos limitados, demandas institucionais e contextos adversos para produzirem experiências de aprendizagem que podem não ser perfeitas (referência à prata no lugar do ouro), mas são as possíveis e executáveis no cotidiano escolar. Depois de ter ouvido esta frase, fiquei com a palavra na cabeça e pensei numa ideia que remete à palavra magia no sentido de algo difícil de ser racionalizado, categorizado e compreendido.

²⁹⁷ Essas apresentações iniciais não foram gravadas, mas foram realizadas várias anotações no momento.

Fermentando a noção de alquimia, lembrei também de uma citação de Freud que assinala que educar, curar e governar seriam ofícios impossíveis, pois em todos eles o sujeito se confronta com o inconsciente e com a força das pulsões, que escapam a qualquer tentativa de controle ou domínio total, tornando os resultados sempre parciais e insatisfatórios²⁹⁸. Apesar da frase de Freud ser bastante reproduzida, é sabido que o psicanalista dedicou sua atenção ao ofício de curar em referência à psicanálise. Quando se retoma algumas interpretações sobre essa afirmação, há uma ideia que pode ser interessante para a pesquisa: os ofícios²⁹⁹ de curar, educar e governar são sempre marcados pelas impossibilidades de completude. Então aqui há dois pontos para se pensar educação: há uma impossibilidade de se garantir um sucesso pleno no ato de educar e há, também, não digo impossibilidade, mas uma dificuldade de racionalizar completamente o ato pedagógico, que envolve atitudes individuais emoções, compreensões individuais, interações coletivas e uma alteridade constante. Pontuando essas duplas impossibilidades de completude, e, também, de uma impossibilidade teórica da própria pesquisa de lidar com referências da psicanálise, que para aprofundar a frase de Freud, aposta nas formulações de Lacan sobre os cinco tipos de discursos do Mestre, do Universidade, da Histórica, do Analista e do Capitalista (formulado posteriormente), resolvi retomar a palavra utilizada pela Professora A. Sem deixar de ter em mente, todavia, que o professor e quem estuda processos educativos lida com sentimentos de impossibilidade e impotência e que o ato de educar mistura vários tipos de discurso³⁰⁰.

²⁹⁸ Ver: FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável (1937). In: FREUD. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1975. v. XXIII, p. 248; LOLLO, Paolo. Os ofícios impossíveis e o chamado do real. **Revista Reverso**, Belo Horizonte, v. 40, n. 74, p. 35-46, jan./jun. 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952018000100002. Acesso em: 10 set. 2025.

²⁹⁹ Muitas vezes traduz-se por profissão, mas segundo o psicanalista Lollo “Em Análise terminável e interminável, Freud ([1937] 1987) evoca o dito que afirma que educar (Erziehen), curar (Kurieren) e governar (Regieren) seriam “ofícios impossíveis” (unmöglichlichen Beruf). Ele os denomina “ofícios”, e não “profissões”, utilizando o termo alemão Beruf, que tem uma etimologia interessante. A palavra Beruf foi utilizada por Martinho Lutero para traduzir a expressão bíblica “chamado por Deus” (die Berufung durch Gott). Beruf remete, portanto, a um chamado e traduz a palavra grega klesis,⁸ assim como o substantivo latino vocatio. Lutero utiliza Beruf também em outro sentido, para significar a função⁹ que os homens assumem na sociedade, na ideia de que são chamados por Deus para desempenhar um encargo, um trabalho determinado. Os seres humanos são, então, chamados (ge-rufen) por Deus, e vivem e trabalham obedecendo a ele. A palavra “ofício” se refere também ao ministério, que remete ao mais alto serviço. A psicanálise é qualificada por Freud como ofício – métier – e não como profissão, uma vez que ela também responde a um chamado, o chamado do real, que se manifesta por meio do sintoma no sujeito em sofrimento”. LOLLO, Paolo. Os ofícios impossíveis e o chamado do real. **Revista Reverso**, Belo Horizonte, v. 40, n. 74, p. 35-46, jan./jun. 2018.

³⁰⁰ Ver: PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os profissionais do impossível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 10 set. 2025.

A partir da escolha da palavra alquimia, pesquisei a literatura sobre ensino e percebi que ela já havia sido usada para descrever processos educacionais e de aprendizagem. Thomas Popkewitz, pesquisador do campo de currículos, utiliza essa metáfora em muitos de seus trabalhos³⁰¹. Para ele, a alquimia educacional refere-se ao processo pelo qual os campos disciplinares são convertidos em matérias escolares, operando em três níveis: (1) na fragmentação do conteúdo do currículo em pequenos *bits* de informação; (2) na ênfase em determinados recursos textuais; e (3) na conexão entre o conhecimento e as subjetividades dos alunos, especialmente por meio de avaliações³⁰². Seguindo uma abordagem crítica dos currículos, Popkewitz argumenta que essa alquimia por meio de textos, testes e modelos de ensino transforma o conhecimento de maneira a esvaziar “ideias rivais sobre pesquisa”, como ocorre entre “físicos e historiadores”, por exemplo³⁰³. Esse processo gera “propriedades estáveis, fixas e categóricas do conhecimento”³⁰⁴, impedindo que os alunos tenham contato com a complexidade dos debates acadêmicos. Assim, o currículo escolar promove a normalização de quais saberes são válidos e quais subjetividades são aceitas ou marginalizadas no ambiente escolar.

Popkewitz nas últimas décadas tem recorrido à metáfora da alquimia para mostrar que o currículo é um processo de transformação em que se fabricam (ou tentam fabricar) modos de ser e ideias do sujeito. Ele analisa as políticas educacionais atuais formuladas sob influência da OCDE, do Banco Mundial e de avaliações internacionais como o PISA, em que a escola parte de um processo global de comparação, normalização e regulação. Nessa alquimia, o conhecimento acadêmico é fragmentado e reconfigurado em competências mensuráveis, enquanto os estudantes são moldados como futuros trabalhadores e cidadãos cosmopolitas

³⁰¹ Ver: POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Tradução de Magda França Lopez. Porto Alegre: Artmed, 2001; POPKEWITZ, Thomas S. How the Alchemy Makes Inquiry, Evidence, and Exclusion. **The Journal of the Learning Sciences**, v. 11, n. 1, p. 3-23, 2002; POPKEWITZ, Thomas S. The Alchemy of the Mathematics Curriculum: Inscriptions and the Fabrication of the Child. **American Educational Research Journal**, v. 41, n. 1, p. 3-34, 2004.; POPKEWITZ, Thomas S. The Limits of Teacher Education Reforms: School Subjects, Alchemies, and an Alternative Possibility. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 1-2, p. 20-32, 2010; POPKEWITZ, Thomas S. What Is 'Really' Taught as the Content of School Subjects? Teaching School Subjects as an Alchemy. **Education Sciences**, v. 8, n. 1, p. 14-25, 2018.

³⁰² POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 111.

³⁰³ POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 32.

³⁰⁴ POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 34.

adaptados às exigências do mercado. Assim, o currículo configura-se em uma tecnologia de governo que traduz expectativas sociais, políticas e econômicas em classificações e subjetividades, algo que remete a uma visão onto-epistêmica do currículo. A lente onto-epistêmica, proposta também por Zhao, Popkewitz & Autio, mostra que o currículo não apenas organiza conhecimentos, mas fabrica modos de ser ao articular formas de conhecer (*episteme*) e formas de existir (*onto*). Essa perspectiva se aproxima da noção de colonialidade do saber, ao evidenciar como determinadas categorias eurocêntricas de racionalidade se impõem como universais. No campo educacional, isso ocorre também pela importação de linguagens, métricas e avaliações curriculares difundidas por organismos internacionais ³⁰⁵. Essa perspectiva teórica dialoga bem com o capítulo 2 ao citar a presença de um vocabulário global presente na BNCC. Entretanto, neste trabalho, faço um deslocamento da metáfora da alquimia em Popkewitz, originalmente usada para analisar políticas e discursos curriculares em nível macro, para o cotidiano da sala de aula. Não se trata de atribuir ao sociólogo do currículo uma abordagem etnográfica, mas de expandir sua proposta: pensar a alquimia também como o processo instável, criativo e de difícil racionalização pelo qual professores e alunos transformam prescrições curriculares e políticas globais em experiências situadas.

A concepção de alquimia apresentada pela historiadora Pamela H. Smith pode servir como metáfora útil para ampliar o olhar sobre o ensino ³⁰⁶. Ao mostrar que artesãos e alquimistas concebiam seu trabalho como um processo de experimentação e transformação dependente de condições específicas e do saber adquirido pela prática, Smith ressalta a dimensão situada e artesanal do conhecimento. Como afirma a autora, a matéria não era inerte, mas responsiva, exigindo a interação e a experiência do artesão ³⁰⁷. Essa leitura expandida ao cenário educacional, ajuda a analisar a sala de aula não como espaço de mera transmissão de conteúdos, mas como lugar em que o professor reelabora e reinventa o saber diante de circunstâncias sempre mutáveis – a heterogeneidade dos alunos, as condições materiais, o

³⁰⁵ Ver: POPKEWITZ, Thomas S. International Assessments of Student Performance: The Paradoxes of Benchmarks and Empirical Evidence for National Policy. In: FAN, Guorui; POPKEWITZ, Thomas S. (org.). **Handbook of Education Policy Studies: School/University, Curriculum, and Assessment**. Singapore: Springer, 2020. v. 2, p. 307-329; ZHAO, Weili; POPKEWITZ, Thomas S.; AUTIO, Tero. Historicizing Curriculum Knowledge Translation and Onto-Epistemic Coloniality. In: ZHAO, Weili; POPKEWITZ, Thomas S.; AUTIO, Tero (org.). **Epistemic Colonialism and the Transfer of Curriculum**. New York: Routledge, 2022. p. 1-22.

³⁰⁶ SMITH, Pamela H., **The body of the artisan: art and experience in the scientific revolution**. Chicago: University of Chicago Press, 2018.

³⁰⁷ SMITH, **The body of the artisan: art and experience in the scientific revolution**, p. 7.

tempo disponível, o próprio corpo em interação. Sem estabelecer uma equivalência direta com a alquimia histórica, a metáfora ajuda a sublinhar que o ensino envolve improviso, sensibilidade e adaptação, produzindo efeitos muitas vezes inesperados, mas carregados de sentido pedagógico.

Logo, nesta pesquisa o termo alquimia aproxima-se do potencial engenhoso da prática docente. Assim, a metáfora foi utilizada para descrever como os professores, por meio de escolhas estratégicas e teóricas, sempre influenciados pelo meio – tal como na alquimia – criam um ambiente de aprendizagem. Esse arranjo criativo envolve uma combinação de fatores que ultrapassa e transforma o currículo. Atualmente, esse processo transformador no âmbito educacional inclui, inevitavelmente, elementos digitais. Ainda em 2012, Sibilia no livro “Entre Redes e Paredes” problematizou o potencial conflito decorrente da combinação entre o modelo escolar disciplinar, caracterizado por salas de aulas fechadas e práticas pedagógicas supostamente centradas na transmissão tradicional do conhecimento, e um contexto contemporâneo marcado pela interatividade constante e pelos fluxos contínuos de informação. A presente pesquisa procurou justamente identificar e apontar possíveis caminhos diante desse cenário³⁰⁸.

A defesa da sala de aula como um espaço-tempo central para se pesquisar o ensino de história apoia-se também em texto de Ilmar Rohloff de Mattos, citado também pela Professora A. durante a entrevista³⁰⁹. Ao ser questionada sobre as referências e as influências que a ajudaram a moldar sua relação com o ensino de história, a Professora A destacou sua experiência como estudante universitária. Ela afirmou que seus professores Ilmar Rohloff de Mattos e Ricardo Benzaquen “marcaram [sua] visão e [sua] concepção de história e [sua] visão e concepção de educação também”³¹⁰. A citação levou-me ao texto de Mattos em que o autor defende a ideia da “aula de história como texto” e recorre explicativamente a Capistrano de Abreu³¹¹ e a François Furet. Mattos afirma que, enquanto professor de história, recorre argumentativamente às duas referências, pois a associação da aula como texto é uma estratégia

³⁰⁸ SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, p. 190.

³⁰⁹ MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de história. **Revista Tempo**, v. 11, n. 21, 2006.

³¹⁰ Trecho de entrevista com a Professora A, realizada em 15 de outubro de 2021.

³¹¹ Capistrano de Abreu foi professor do Colégio Pedro II até a extinção da cadeira de história do Brasil, em 1899.

para reagir a uma espécie de inferioridade de professores em relação aos acadêmicos, escritores de história³¹². Mattos inspira-se em Capistrano de Abreu, para quem os textos escritos, organizados quase como aulas, eram estruturantes³¹³. Ele afirma que Capistrano de Abreu “talvez desejasse que crítica historiográfica e crítica documental de fundo erudito, escrita da história e ensino da história pátria pudessem caminhar juntos”³¹⁴. De François Furet, Mattos destrincha a afirmativa, feita em 1975, de que “fazer história é contar uma história”³¹⁵. Ele conclui que professores de história ao “dirigirem aulas”, contam histórias em sala de aula, “lemos de modo singular uma proposição acerca do passado. Logo, somos autores também”³¹⁶. Ao associar a aula com o texto, Mattos aproxima os fazeres de historiadores acadêmicos com os de professores da Educação Básica. Ambos são autores, pois ao “dirigir” uma aula muitas operações intelectuais são mobilizadas. Entretanto, o resultado desse trabalho é marcado por uma diferença: escritores de história escrevem textos, enquanto professores de história ministram aulas. Ao fazer essa comparação, Mattos também desenvolve um sentimento de “desforra” em relação à ideia de que a história sempre começa com a escrita. Segundo ele, essa “entronização” da palavra escrita favorece o valor negativo dado às sociedades ágrafas e à ideia de memória confusa e difusa³¹⁷. Talvez o peso da escrita para história e da escrita da história tenha tornado mais natural o estudo da história escolar, por meio de textos escritos como currículos, livros didáticos, planos de aula e avaliações.

Entretanto, ao estudar os professores como autores não de textos, mas de aulas, deparei-me, ao longo da pesquisa, com a necessidade de realizar diversas adaptações metodológicas. Busquei, reiteradas vezes, partir das falas e atitudes docentes como ponto de análise, o que implicou enfrentar dificuldades na organização e interpretação das informações observadas. Em alguns momentos, surgiu até mesmo a tentação de recorrer prioritariamente a

³¹² MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de história. **Revista Tempo**, v. 11, n. 21, 2006, p. 8.

³¹³ Comentário de José Carlos Reis sobre a obra **Capítulos da história do Brasil**: “Ele pretendeu ensinar ao povo brasileiro o seu segredo, ensinar-lhe a sua “história pátria”, numa época em que a história nacional era desprezada”. REIS, J. C. Capistrano de Abreu. O surgimento de um povo: o povo brasileiro. **Revista de história**, n. 138, p. 63-82, 1998.

³¹⁴ MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de história. **Revista Tempo**, v. 11, n. 21, 2006, p. 8.

³¹⁵ MATTOS, Ilmar Rohloff. **Revista Tempo**, 2006, p. 7.

³¹⁶ MATTOS, Ilmar Rohloff. **Revista Tempo**, 2006, p. 11.

³¹⁷ MATTOS, Ilmar Rohloff. **Revista Tempo**, 2006, p. 11-12.

documentos escritos – como no caso do Capítulo 2, dedicado à BNCC – em busca de maior segurança na condução da investigação. Estudar um texto escrito, num sentido bem amplo, parece, e crê-se que seja mesmo, o caminho mais natural para se pesquisar o ensino de história, visto que existem importantes pesquisadores na área, críticos do currículo, investigadores de dados educacionais e especialistas em livros didáticos. Porém, para além de textos escritos, diretrizes normativas, ementas, programas e pesquisas acadêmicas, as relações estabelecidas em sala de aula entram na equação, promovendo uma curiosidade investigativa em relação ao ensino de história. Para sinalizar as transformações no ensino de história nas últimas décadas, não basta, por exemplo, apenas estudar o último relatório da OCDE sobre educação digital, convém também pesquisar como estão ocorrendo processos educativos mais concretos³¹⁸.

4.1 Período pandêmico: do isolamento social à retomada gradual do ensino presencial no Distrito Federal

Como já mencionado, a pesquisa de campo ocorreu no Distrito Federal em 2021, período marcado pelo controle apenas parcial da pandemia, com imunização ainda incompleta para jovens e números expressivos de casos ativos. Segundo dados da OCDE, o Brasil foi o país que manteve as escolas fechadas por mais tempo em 2020, o que afetou principalmente os alunos da pré-escola e do ensino fundamental. No caso do Distrito Federal, a resposta inicial à pandemia foi particularmente rigorosa: foi a primeira unidade da federação a decretar *lockdown*, em 11 de março de 2020, e a primeira a determinar o fechamento das escolas, por meio do Decreto nº 40.509³¹⁹. Em resposta à crise educacional imposta pela pandemia, o DF implementou três alternativas para viabilizar o ensino: (1) a utilização da plataforma *Google for Education*³²⁰; (2) a transmissão de aulas televisionadas em canais abertos; e (3) a distribuição de materiais impressos para alunos sem acesso à internet. Um acordo foi firmado

³¹⁸ Ver: OECD. **OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem**. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>. Acesso em: 23 jan. 2025.

³¹⁹ DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.509**, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2020.

³²⁰ O *Google for Education* incluiu vários *softwares*: *Google Classroom*, *Gmail*, *Google Drive*, *Google Calendar*, *Google Docs*, *Google Sheets*, *Google Presentation*.

com o *Google* e o *Google Classroom* passou a ser, e continua sendo utilizado nas escolas³²¹. As aulas televisionadas tiveram pouco alcance e foram rapidamente abandonadas, enquanto os materiais impressos e a plataforma digital permaneceram como os eixos centrais de atendimento aos estudantes durante o período de fechamento físico das escolas. No afã de encontrar uma resolução rápida que o momento de fato pedia, contratos, que na época pareciam muito vantajosos, foram feitos pelas Secretarias de Educação e por Universidades com grandes empresas americanas como Google e Microsoft. Nessas negociações, questões como o uso de dados de alunos menores de idade; a propriedade intelectual de professores que compartilharam anos de experiência em organização de conteúdos; as avaliações; a interação com jovens e com seus pais, no caso de crianças, não tiveram o devido cuidado. O que parecia ser gratuito e muito atrativo tinha outra dimensão. Já virou até mesmo clichê a afirmação de que quando aplicativos e plataformas são de graça, seus dados estão pagando pelos serviços³²².

A reorganização de tarefas coincidiu com uma intensificação da carga de trabalho docente. Ao contrário da ideia de que o fechamento físico das escolas teria reduzido a quantidade de trabalho, os professores, em especial as mulheres, relataram sobrecarga intensa. Além da conciliação entre responsabilidades domésticas e ensino remoto, havia a necessidade de preparar dois planos de aula: um digital, para quem tinha acesso à internet, e outro, impresso, para os estudantes sem conexão. As diferenças metodológicas eram grandes: planejar com vídeos, visitas virtuais a museus e exercícios interativos não se comparava a um planejamento centrado em textos, escrita analógica e livro didático. A pandemia, assim, configurou-se como uma experiência coletiva traumática, ainda que vivida de maneiras distintas conforme as condições sociais e individuais. Professores, estudantes, cuidadores e trabalhadores da educação lidaram com desafios inéditos, ao mesmo tempo que, para alguns setores, a crise representou uma oportunidade para impulsionar novidades educacionais e ampliar a plataformização do ensino. Portanto, o contexto desta pesquisa insere-se nesse cenário complexo, marcado por processos de adaptação, desafios e mudanças consideráveis na educação.

³²¹ De acordo com relatos de professores colhidos recentemente, há o uso do *Google Classrooms* para a organização das atividades de coordenação pedagógica, para auxiliar no direcionamento das atividades da unidade escolar. Individualmente, os professores avaliam se querem usar, ou não, se valer do serviço com os estudantes.

³²² “Se você não está pagando por alguma coisa, você não é o cliente; você é o produto à venda. ANDREW LEWIS, com o pseudônimo Blue_beetle, no site MetaFilter”. PARISER, Eli. **O filtro invisível:** o que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012, p. 17.

Com o retorno presencial em 2021 pode-se notar certa dependência tecnológica consolidada durante a pandemia. Esse tipo de fenômeno pode ser mais bem compreendido por meio do conceito econômico de *path dependence*, entendido como a tendência de crises congelarem determinadas trajetórias, de modo que aquilo que, em condições ordinárias, seria apenas uma possibilidade entre outras transforma-se em caminho dominante. Nas escolas observadas, essa dinâmica ficou evidente: o uso de plataformas, formulários, ambientes de tarefas e rotinas digitais manteve-se mesmo quando já não era estritamente necessário. Os professores, embora críticos, passaram a incorporar parte desses dispositivos como hábitos pedagógicos, tanto para agilizar suas tarefas quanto para cumprir exigências institucionais que proporcionam certa padronização e controle. Esse fenômeno conversa diretamente com a interpretação de Chun, para quem as crises não rompem hábitos, mas os atualizam, consolidando-os sob a aparência de mudança. A COVID-19 produziu e reforçou novos gestos pedagógicos — enviar trabalhos por plataformas, registrar presença digital, avaliar por meio de testes automatizados — que permaneceram após o retorno presencial, não por escolha livre, mas por uma conjugação entre hábito e exigências institucionais. Desse modo, a pandemia conferiu aos aplicativos educacionais uma espécie de continuidade estendida: ainda que não respondam plenamente às demandas pedagógicas, seguiram integrados e naturalizados como parte da infraestrutura do trabalho docente.

A partir da segunda metade de 2021, estabeleceu-se um modelo híbrido com rodízio de turmas no Distrito Federal. Enquanto metade da classe frequentava a escola em uma semana, a outra permanecia em casa com atividades online ou impressas, invertendo-se na semana seguinte. Esse arranjo, necessário do ponto de vista sanitário, foi vivido com ambivalência: havia a expectativa de retomada da normalidade, mas também o medo do contágio, sobretudo entre professores com filhos pequenos ainda não vacinados. Nesse cenário, tornaram-se visíveis as desigualdades entre vários tipos de escola. Instituições particulares investiram em infraestrutura técnica para transmitir aulas ao vivo instalando câmeras, ampliando a rede de internet e adotando sistemas de áudio adequados. Já na rede pública, a ausência de suporte técnico impossibilitou transmissões simultâneas. Professores tiveram de ministrar aulas presenciais, elaborar materiais digitais e ainda organizar conteúdos impressos para estudantes sem internet. O contraste explicitava não apenas a desigualdade de recursos, mas também dilemas pedagógicos. Um dos debates mais emblemáticos nas escolas particulares e em algumas escolas públicas que conseguiram organizar aulas síncronas dizia respeito à obrigatoriedade do uso da câmera, pois essa prática expunha, no ambiente on-line,

as diferenças de condições materiais. Muitos estudantes não dispunham de um espaço ou dispositivo adequados para o estudo em casa, o que dificultava, por exemplo, a manutenção das câmeras abertas e a participação síncrona.

Diante desse cenário, as soluções encontradas pelos docentes da rede pública foram variadas. Em muitos casos, a semana letiva era duplicada: o mesmo conteúdo era ministrado duas vezes, uma para cada grupo. O Google for Education foi usado sobretudo para compartilhar resumos, esquemas produzidos pelos professores, vídeos de apoio e questionários via Google Forms – frequentemente mais para checar se os alunos haviam acessado os materiais do que como instrumentos avaliativos consistentes. Grande parte da avaliação formativa era feita a partir da participação dos estudantes nas atividades na plataforma. O que antes era feito ao final das aulas com exercícios de fixação, por exemplo, ou com tarefas de casa nos cadernos passou para plataforma. O WhatsApp, por sua vez, tornou-se ferramenta central de comunicação e acompanhamento, dada sua difusão no cotidiano brasileiro e no Distrito Federal³²³. Nesse processo, os professores transformaram-se também em curadores de conteúdos online, ainda que enfrentassem baixa participação discente e ausência de devolutivas. Diante de tantas escolhas e até novas possibilidades impostas pelo momento histórico, a pressão por “cumprir o conteúdo” permaneceu. Em algumas situações, isso se traduziu em aceleração excessiva do currículo. Uma cena da série *Cidade dos Homens*, em que uma professora ensina a “Era Napoleônica” em ritmo frenético sem muita preocupação se os alunos estavam aprendendo ou não, como se se tratasse de uma corrida individual do professor com o currículo prescrito, ilustra bem essa tensão e foi por mim utilizada em formação de professores³²⁴.

Passado o período crítico pandêmico, houve uma mudança na relação Google-SEEDF. Por exemplo, em abril de 2020 (no começo da pandemia), a SEEDF disponibilizou o Google em caráter ilimitado, alcançando 525.834 estudantes e 40.968 servidores cadastrados. Contudo, em abril de 2024, a empresa anunciou que contas que ultrapassassem 5GB seriam

³²³ Ver: FRANCO, Yuri Soares; PAULINO, Fernando Oliveira; MARRA, Milena dos Santos; COELHO, Jairo Faria Guedes; MOLINA, Fernando. Comunicação escolar em tempos de pandemia. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 4, nov. 2020.

³²⁴ Ver: **Cidade dos Homens** (2002). Episódio “A coroa do Imperador”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rLfnYIGVsu8>. Em Sobradinho, observei situação semelhante: mesmo diante de obras barulhentas que inviabilizavam a compreensão, o docente prosseguia com a exposição do conteúdo, sinal de como a obrigação de avançar no programa frequentemente se sobrepunha às condições reais de aprendizagem.

bloqueadas para envio, recebimento e arquivamento. Esse episódio exemplifica a dependência criada e a transição de uma promessa de gratuidade para a lógica empresarial de cobrança. Talvez outro caminho não teria sido viável, dada as incertezas do período pandêmico, entretanto, conforme pontuado, o desenvolvimento de plataformas educacionais, sem fins lucrativos e sem intencionalidade de mineração de dados, poderia ter sido um caminho desenvolvido, por exemplo, pelas universidades brasileiras. Os debates contemporâneos acerca da gestão de dados, dos direitos autorais e do controle de conteúdos têm evidenciado tensões em torno do papel desempenhado por grandes empresas de tecnologia, o que problematiza a confiança em relação ao tratamento dispensado às informações de escolas, professores, estudantes. Muitos especialistas já projetam o surgimento de inteligências artificiais atuando como psicólogos, médicos e professores, treinadas a partir de dados e experiências humanas. O período pandêmico, assim, não apenas reorganizou o presente da educação, mas abriu brechas para novas disputas éticas e políticas em torno do futuro do ensino e do papel da tecnologia nele.

O panorama delineado até aqui evidencia que a pandemia acelerou a plataformização da educação e reconfigurou rotinas docentes sob condições de forte incerteza, pressão temporal e desigualdades infraestruturais. Tais processos sistêmicos ganham considerável densidade explicativa quando observados no chão da escola, onde professores e estudantes negociam, adaptam e ressignificam prescrições curriculares, soluções tecnológicas e expectativas institucionais. A pesquisa de campo realizada no DF, em 2021, permitiu observar como decisões cotidianas, como uso combinado de Google Classroom, WhatsApp, materiais impressos, vídeos do YouTube e formulários online, emergiam como respostas situadas. Ao situar a análise no plano micro, observou-se que a plataforma não determina linearmente a prática docente: ela oferece *affordances* e impõe fricções que se articulam à agência docente³²⁵. Em escolas públicas sem transmissão síncrona para a metade da turma em casa, por exemplo, o uso de plataformas deslocou-se do “dar aula ao vivo” para curadoria, registro e avaliação, o que implicou escolhas sobre o que priorizar (temas, eixos, linguagens), como mobilizar (textos, esquemas, vídeos curtos) e com que finalidade (acompanhar estudo, retroalimentar a aula, certificar participação). É nesse ponto que o ensino de história, pela sua

³²⁵ Nos estudos de tecnologia, *affordances* referem-se às possibilidades de ação oferecidas por uma plataforma (como criar turmas, distribuir tarefas ou compartilhar materiais no Google Classroom), enquanto fricções dizem respeito às restrições ou barreiras que condicionam esse uso (como a exigência de conta Google, limite de armazenamento ou dependência de conexão estável).

relação constitutiva com o tempo presente, com a controvérsia pública e com a leitura crítica de narrativas, torna-se um espaço privilegiado para observar como orientações, políticas e recursos produzidos em nível macro são elaborados no cotidiano escolar.

Diante do exposto até o momento, este capítulo analisa como o ensino de história se reconfigura no tempo presente, examinando as estratégias do ensino de história observadas durante a pesquisa de campo em contexto de ensino híbrido, configurado como um modelo pedagógico que articula práticas presenciais e digitais em um mesmo percurso formativo. A análise articula categorias êmicas emergentes do campo com conceitos da literatura especializada, organizando-se a partir de exemplos considerados representativos nos seguintes eixos:

- *Powerful knowledge*, mobilizado para interpretar como os professores selecionam conteúdos considerados centrais para a formação dos estudantes;
- O esforço de “furar bolhas” para enfrentar a desinformação online, categoria êmica que dialoga com debates recentes sobre literacia histórica e midiática;
- A revalorização de estratégias tradicionais (linha cronológica e memorização), emergente como categoria êmica e reinterpretada como recurso cognitivo frente à fragmentação informacional;
- A atualização do uso de fontes históricas, articulando práticas docentes à ênfase dada pela BNCC e pela literatura especializada.

Essas dimensões mostram como, em meio à plataformização e às tensões do momento, o ensino de história se configurou como um espaço de reinvenção pedagógica, simultaneamente contingente, criativo e vinculado à disciplina escolar em questão. Cabe explicitar, do ponto de vista metodológico, que a análise apresentada não busca contemplar, de forma exaustiva, todos os professores observados em todas as seções do capítulo. A opção por destacar determinados casos e situações decorre de um recorte analítico próprio da abordagem qualitativa e etnográfica adotada, que privilegia episódios considerados mais densos e reveladores das questões investigadas. Assim, os exemplos selecionados não pretendem representar a totalidade das práticas docentes acompanhadas, mas evidenciar, por meio de situações significativas,

4.2. Powerful knowledge

O conceito de *powerful knowledge* (conhecimento poderoso), mobilizado neste estudo, surgiu antes mesmo do início do doutorado. No começo da pandemia, momento em que estava trabalhando da formação continuada de professores, foi solicitado aos formadores da SEEDF, a confecção de oficinas remotas para auxiliar os docentes a planejarem suas aulas no contexto da pandemia. Antes de as oficinas serem elaboradas, foi realizada uma pesquisa junto aos professores para saber como seria possível ajudá-los, afinal, era um momento vivenciado pela primeira vez por todos. O que mais se obteve como resposta foi a necessidade de saber como engajar os estudantes nas plataformas; como selecionar os conteúdos mais necessários, tendo em vista que parte do ano letivo já tinha sido “perdido”; e como facilitar o planejamento (elaboração de material online e impresso).

Em meio a esse conjunto de fatores, novas demandas e incertezas, as primeiras impressões da observação de aulas de história, passaram a suscitar uma articulação mais aprofundada com a literatura da área. Durante as observações, sentada em uma carteira de estudante, vi-me mais uma vez atravessada pela ideia de *powerful knowledge*. O termo proposto inicialmente por Michael Young³²⁶, refere-se ao conhecimento especializado, sistemático e validado pela comunidade científica com controles procedimentais que podem limitar a subjetividade na produção do conhecimento, diferentemente do conhecimento cotidiano, baseado no senso comum.

Arthur Chapman propõe o diálogo entre o conceito de *powerful knowledge* e os pesquisadores de Educação Histórica³²⁷. Ele afirma já existir a noção de um conhecimento valioso entre pesquisadores do campo, e que seu valor está diretamente relacionado com o estímulo que a disciplina pode dar aos estudantes para formularem e responderem às suas próprias questões históricas. Para fundamentar a aproximação entre o conceito e os pesquisadores de educação histórica, Chapman destaca papel central dos professores na teorização do conhecimento disciplinar citando as contribuições de Christine Counsell. A pesquisadora faz a intersecção do conceito de *powerful knowledge* com o de *historical literacy*.

³²⁶ Michael Young é um pesquisador de Sociologia do Currículo com significativa influência nas políticas educacionais do Reino Unido.

³²⁷ CHAPMAN, Arthur (Ed.). Introduction: Historical knowing and the ‘knowledge turn’. In: **Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge**. London: UCL Press, 2021.

Ela argumenta que a pesquisa sobre ensino de história não deve apenas olhar para o conhecimento como um problema teórico geral e, sim, como um desafio cotidiano enfrentado por professores, direção que a presente pesquisa procurou desenvolver³²⁸. Ao longo dos capítulos da obra organizada por Chapman há sempre o alerta para que o conceito de *powerful knowledge* não seja esvaziado e, no caso da história, para que não seja importado sem a devida reflexão com a disciplina de origem. No final do livro, pesquisadores de história formulam perguntas para Michael Young. Dentre as contribuições gerais das respostas às perguntas dos historiadores, podemos sintetizar os pontos para os quais o sociólogo chama a atenção, a saber: o papel crucial das disciplinas acadêmicas e dos conhecimentos especializados no currículo, sempre com a ressalva de que os conhecimentos poderosos não são imutáveis; a incorporação dos avanços da pesquisa acadêmica e das mudanças sociais à estrutura curricular; e a defesa de que esses conhecimentos devem ser acessíveis a todos os estudantes para promoverem justiça social e democratização do conhecimento especializado e crítico³²⁹.

Um “conhecimento histórico poderoso”, que funcione como gatilho para o pensamento histórico e adaptado ao cotidiano da sala de aula, foi notado durante da pesquisa, particularmente devido às circunstâncias excepcionais vividas durante a pandemia da COVID-19, com a redução de aulas e conteúdos substantivos acumulados desde o ano anterior. Nesse contexto, o conceito de *powerful knowledge* tem relevância não apenas para pensar sobre quais conteúdos devem ser priorizados, mas também quais estratégias de ensino podem torná-los acessíveis, especialmente na interseção entre o que ensinar e o como ensinar, condição fundamental para que o conhecimento histórico se torne efetivamente poderoso. As dificuldades mostradas nos resultados de avaliações de larga escala, como o PISA, que apontam para a estagnação ou mesmo queda da capacidade de leitura dos estudantes brasileiros, além de quedas sem precedentes na Noruega, Países Baixos, Polônia, Finlândia, Eslovênia, Alemanha, Espanha, Suécia, Grécia, França e Islândia³³⁰, reforçam a necessidade

³²⁸ COUNSELL, Cristine. ‘Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers’ achievement’. **The Curriculum Journal**, 22 (2), 201–225, 2011. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.574951>.

³²⁹ YOUNG, Michael. *Powerful Knowledge or the Powers of Knowledge: A dialogue with history educators*. In: CHAPMAN, Arthur (org.). **Knowing History in Schools: Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge**. London: UCL Press, 2021. p. 239-255.

³³⁰ Ver: CNN BRASIL. 66% dos alunos brasileiros não leem textos com mais de dez páginas, diz estudo. **CNN Brasil**, 28 abr. 2023; OECD. PISA 2022: Insights and Interpretations. Paris: **OECD Publishing**, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/>. Acesso em: 11 set. 2025.

de refletir sobre que tipo de conhecimento pode realmente tornar-se poderoso e sobre como trabalhá-lo em sala de aula. Nesse cenário, uma geração de professores historicamente mais habituados com explicações orais e escritas, teve de adaptar aulas e planejamentos consolidados transformando-os em slides, vídeos explicativos e atividades virtuais, o que colocou no centro do debate não apenas os conteúdos substantivos, mas também as estratégias adotadas. Recentemente, professores de todas as etapas têm relatado dificuldades crescentes em estimular os estudantes a lerem textos básicos para suas aulas, dificuldades que foram significativamente agravadas pela pandemia e ensino remoto³³¹. Esta é uma realidade sentida pelos professores de diferentes segmentos do sistema educacional. Cientes dessa realidade, no momento de adaptarem suas respectivas aulas, os professores observados buscaram não fazer um texto corrido, um “resumão” ao usarem as plataformas educacionais, ou só explicações orais, o que levou muitos a optarem por estratégias alternativas como elaborar esquemas visuais, indicar vídeos do Youtube ou gravar pequenas explicações em pequenos cliques. Na SEEDF, utilizou-se com certa frequência a ferramenta *Loom*, que possibilita gravar a tela do computador (com esquemas, imagens e textos) acompanhada do vídeo do professor explicando o conteúdo³³². Cabe destacar que funcionalidades semelhantes já se encontram incorporadas a ferramentas amplamente utilizadas do ecossistema Microsoft, como o *PowerPoint* e o *Teams*, evidenciando a progressiva integração de recursos de gravação e mediação audiovisual às plataformas digitais.

Apesar do retorno presencial, o sistema de rodízio reduziu pela metade o tempo em sala de aula, forçando os professores a hierarquizar conteúdos. Nessas circunstâncias, as escolhas feitas não se limitaram a ajustes práticos, mas revelaram concepções sobre o que consideravam essencial ou secundário no ensino de história, evidenciando disputas entre a necessidade de cumprir o currículo prescrito e a preocupação em garantir aprendizagens significativas dos estudantes. Certamente, a BNCC não dá suporte suficiente para esse tipo

³³¹ Ver: MACPHAIL, Theresa. Is This the End of Reading? *The Chronicle of Higher Education*, 6 mar. 2024. Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/is-this-the-end-of-reading>. Acesso em: 31 mar. 2025; JONES, Alden. College Students Aren't Doing the Reading. Professors Worry. *Teen Vogue*, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://www.teenvogue.com/story/college-students-not-reading>. Acesso em: 31 mar. 2025; CUNHA, Joana et al. Emergency Remote Learning Reduced Reading Proficiency in Incoming University Students: **A Comparative Study Before and After COVID-19**. *Frontiers in Education*, v. 9, artigo 1356730, 23 jan. 2024. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2024.1356730/full>. Acesso em: 31 mar. 2025.

³³² Ver: <https://www.loom.com>. Acesso em: 31 jan. 2025.

específico de desafio no ensino médio, nem mesmo o currículo distrital, como abordado no capítulo 2.

A história, talvez junto com a biologia, é uma das disciplinas escolares mais reconhecidas por ter uma tradição conteudista. A BNCC ignora essa tradição no ensino médio, mas, pelo que foi observado, conteúdos tradicionais desta etapa não perderam protagonismo. Na prática, a maior parte das escolas organiza o conteúdo do ensino médio da seguinte forma esquemática: a 1ª série abrange Pré-História, Antiguidade, Idade Média, Povos Ameríndios e início da Idade Moderna e do Brasil Colonial; a 2ª série trata da Idade Moderna, Brasil Colônia, Independência e Império; e a 3ª série concentra-se na História Contemporânea (séculos XIX–XX) e no Brasil República. No caso do Distrito Federal, esse tipo de organização está ligado ao Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) que é realizado ao final de cada etapa do ensino médio. Logo, apesar da pouca atenção dada aos conteúdos substantivos da BNCC-EM e no currículo distrital, os professores, após perderem muitas aulas por causa da pandemia, tiveram que escolher se abordavam o extenso conteúdo de forma rápida e superficial cobrindo grande parte dos temas ou selecionar eixos explicativos, considerados centrais e fundamentais para determinadas séries para que os alunos progredissem academicamente. Nas aulas de história observadas, os professores selecionaram temas considerados “poderosos”, dada a sua capacidade de mobilizar a reflexão crítica dos estudantes, e que seriam necessários para o ano letivo seguinte. Em alguns momentos dessa pesquisa, a pandemia da COVID-19 parece ter sido um grande laboratório para questões educacionais.

Nas próximas páginas, há o desenvolvimento de três momentos em que observei claramente a seleção de temas e abordagens que eu avaliei como escolhas “poderosas” por parte dos docentes.

a) A PROFESSORA A E A ESCRAVIZAÇÃO TRANSATLÂNTICA

A Professora A, por exemplo, nas aulas para a 2ª série do ensino médio, optou por focar na escravidão transatlântica, como eixo central para estudar a história do Brasil usando expressões mobilizadoras e conteúdos selecionados de forma crítica e consciente. Para estudar a história geral, a professora selecionou temas e conceitos que orbitavam em torno da noção de “absolutismo” ou “monarquia absolutista. Ao longo das exposições orais, ela não usava o termo “escravo” e, sim, “pessoas escravizadas ou africanos escravizados”. Em várias aulas

usou expressões mobilizadoras, como “comercialização de seres humanos” ou “seres humanos transformados em mercadoria”, que automaticamente chamavam a atenção dos estudantes. Sob inspiração etnográfica, retomei o caderno de campo. Uma das primeiras anotações feitas, durante as observações das aulas da professora foi: “questão que pode ser mais central para os profs.: o que ensinar da história”, e na página seguinte: “perguntar para a professora se ela tem leituras sobre decolonialidade (sem parecer muito intelectual)”³³³.

No intervalo entre as aulas observadas, influenciada pelas leituras sobre a importância do diálogo entre a história acadêmica e a escolar, perguntei à Professora A se ela estava lendo algo sobre estudos decoloniais. Ela respondeu que não, mas emendou “só acho que a escravidão atlântica é a chave para compreender a modernidade”. Em outro intervalo, ela acrescentou: “devemos discutir escravidão, dane-se o Renascimento”. Posteriormente, ao conversar informalmente com ela, percebi que, apesar de ela ter se formado há algumas décadas, ela se informava muito sobre história, especialmente sobre a história do Brasil via redes sociais. Como tinha mais contato com uma bolha de espectro, diga-se progressista, foi afinando sua concepção de que esse passado era central para ser trabalhado com os estudantes da escola pública, de maioria negra e parda.

Apesar de esta tese ter uma perspectiva crítica em relação à presença das plataformas comerciais educacionais nas dinâmicas relacionadas à educação, é igualmente necessário reconhecer que essas têm tido, como acabamos de indicar, uma presença fundamental na atualização, mesmo que informal, de professores. Essa interpretação não é um juízo de valor no sentido de insinuar que os professores não acompanham as produções acadêmicas. Ao contrário, trata-se de apontar que as plataformas de conteúdo de vários tipos (vídeos, textos, podcasts) ajudam num trabalho hercúleo: manter os professores atualizados em temas que podem ir desde a história do *Homo Sapiens* à Guerra da Rússia contra a Ucrânia. Reconhecer essa dimensão ambivalente é fundamental: se, por um lado, as plataformas cumprem a função de ponte entre professores e debates emergentes, permitindo uma rápida atualização, por outro, produzem formas específicas de dependência e de enquadramento dos saberes, que não são neutras. Trata-se, portanto, de considerar como esses instrumentos simultaneamente potencializam o trabalho docente e reforçam a plataformização da educação, marcada por disputas em torno da autoria, da curadoria do conhecimento e do controle sobre os dados.

³³³ Na perspectiva de que: “primeiro devemos saber o preço do pãozinho”.

Essa ambivalência, percebida em nível mais geral, ganhou contornos muito concretos durante o trabalho de campo. Durante as observações, por exemplo, a Professora A passou um vídeo do canal Nerdologia, intitulado *A origem da escravidão no Brasil*. Neste vídeo de 10 minutos de duração, Filipe Figueiredo apresentou a origem do termo “escravo” e o motivo pelo qual a escravização da modernidade é um evento único, sem comparações, provavelmente para frear um negacionismo nessa temática. O apresentador usou citações do historiador congolês Elikia M’Bokolo e várias fontes como o Código de Hamurabi, o *site Slave Voyages*, e a *Bullarium patronatus Portugalliae regum in ecclesiis Africae, Asiae atque Oceaniae*³³⁴. Nesse caso, uma parte das escolhas didáticas da professora pode tanto ter sido influenciada pelo vídeo quanto confirmada.

A seleção dos vídeos pelos docentes decorre tanto de razões práticas (tamanho, qualidade, relação com o conteúdo explicado) quanto de fundamentos teóricos (nesse caso, como explicar a modernidade para pensar o Brasil). Ao exibir esses vídeos ao longo das aulas, para várias turmas, o professor vai interiorizando argumentos apresentados e incorporando aqueles que lhe servem para o tipo de problematização que deseja enfatizar em sua prática. A repetição durante a prática docente é uma ferramenta que possibilita a memorização e a problematização da temática apresentada aos estudantes. Quando o docente realiza uma curadoria criteriosa, ele próprio se beneficia do processo, atualizando-se em relação a aspectos centrais do debate, a terminologias específicas (a Professora A também só usava o termo “povos indígenas”), a exemplos históricos relevantes e a questões contemporâneas. Em um cenário ideal, essa atualização seria complementada por uma especialização do professor em, pelo menos, uma série do Ensino Médio, bem como por um acompanhamento mais sistemático das novas pesquisas acadêmicas. Todavia, reconhecemos que, nos últimos anos, o chamado “cenário ideal” da educação tem se tornado cada vez mais distante das condições concretas de trabalho docente³³⁵.

Cabe destacar que, ao se eleger a sala de aula como local de construção de saberes, não é uma grande surpresa o fato de a Professora A não ter lido nada específico sobre pedagogia ou estudos decoloniais. Ela está no mesmo “caldeirão social” atual que os pesquisadores

³³⁴ NERDOLOGIA, A origem da escravidão no Brasil. **Youtube**, 14 mai. 2019. Vídeo 10min17s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qXBmkswwRfw>. Acesso em: 30 mar. 2025.

³³⁵ No caso da SEEDF, a escolha de turmas é feita de acordo com a pontuação. O que mais vale é o tempo de Secretaria, então, muitas vezes, professores novatos ficam alguns anos migrando entre diferentes séries tanto do Ensino Fundamental como do Médio.

universitários. Nesse caso, houve, por parte da professora, uma avaliação teórica sobre o que é central ou poderoso para os estudantes da 2ª série do ensino médio em um contexto com dias letivos presenciais reduzidos. Talvez, tenha se observado, um momento muito único em que, como diria Cerri para falar da primeira versão da BNCC-História, a arte do recorte teve de ser aplicada.

Se retomarmos a contribuição de Chapman e se considerarmos que determinado conhecimento é poderoso se mobilizar questões históricas nos alunos, cabe destacar duas anotações do caderno de campo com algumas falas dos estudantes:

Escravos trabalhavam por comida e moradia, né professora? Hoje em dia o povo trabalha e nem tem isso.

Professora, você me desculpa, entendo esse negócio de contexto, mas esses portugueses eram um tiquinho virado no ruim sim, pouquinho hipócrita, em nome de Deus não pode. [Uma parte da turma rebate:] o povo não pensava assim. [Uma estudante no fundo da sala concluiu:] escravidão não foi bom, mas foi assim.

As falas dos estudantes observadas em sala mostram a potência daquilo que Chapman chama de *powerful knowledge*. Esses comentários selecionados ilustram dois pontos interessantes. Em primeiro lugar, a apropriação de eventos do passado para refletir sobre o presente por parte dos alunos, seja na reflexão de valores ético-religiosos seja na interpretação sobre o atual mundo do trabalho. Esse ponto chama atenção para como a ideia de defesa da flexibilidade para o mercado de trabalho a ser desenvolvida com os estudantes defendida pela BNCC está sendo compreendida pelo estudante em uma interpretação mais próxima da noção de precarização. E, em segundo lugar, quando a aluna fala que “escravidão não foi bom, mas foi assim” atenta-se para o papel da contextualização (do ato de explicar um contexto no passado) na história escolar e até que ponto a contextualização excessiva não contribuiu para uma desumanização daquelas pessoas do passado. E, apesar de muitas vezes a ideia de agência histórica estar sendo bastante mobilizada pela historiografia para dar voz aos escravizados ou subalternos (*history from bellow*), é interessante ver o movimento feito pelo estudante: é necessário dar agência também àqueles que foram responsáveis pela escravização de pessoas: “portugueses eram um tiquinho virado no ruim”.

Logo, a escolha da professora ao privilegiar a escravidão como eixo explicativo, até para enfrentar possíveis negacionismos que abarcam essa temática, e em articulação com

participação dos estudantes, mobilizou conceitos importantes da disciplina, sem necessariamente nomeá-los, como a ideia de agência, contexto, responsabilidade histórica e relação entre passado e presente.

b) O PROFESSOR B E A HISTÓRIA DA ÁFRICA

Na observação de algumas aulas do Professor B. pude ver também como certas temáticas da história da África que orbitam em torno de noções de agência, contexto, puderam ser trabalhadas. O Professor B atuava no 1º ano do ensino médio, série reconhecida por tradicionalmente abordar um recorte temporal muito extenso, começando por temas de teoria (o que história, fontes, importância), passando pela pré-história ou sociedades ágrafas, Antiguidade Oriental e Clássica e chegando à Idade Média, incluindo o Islamismo. O Professor B adotou outra abordagem que me ajudou a pensar mais sobre o conceito de *powerful knowledge*. Ele tinha 35 anos e possuía uma relação menos dialógica com os alunos da turma, entretanto, por meio de vídeos, vários do autor de livro didático Alfredo Boulos disponibilizados no canal do YouTube “Por amor à história”, e de clipes musicais tentava estabelecer uma conexão mais ativa. Sua aula era muito centrada em resumo projetado no quadro, vídeos breves (no máximo 15 minutos) músicas com imagens e na exposição oral do conteúdo, com essa estratégia conseguiu avançar mais rapidamente entre os conteúdos da 1ª série do ensino médio como Bizâncio, Islamismo e Reinos Africanos.

Na entrevista com o Professor B, realizada depois da observação da aula, ele descreveu o eixo que guiava suas escolhas. Para ele, o ensino de história, além de estimular o pensamento crítico, ajuda a compreender “a identidade cultural que a gente tem, a identidade social que a gente tem como povo, como cidadão mesmo”. Por esse motivo, ele fez especialização em história da África (de forma remota) para conseguir ter mais bagagem para apresentar esses conteúdos para alunos em sua maioria negros e pardos. Ao longo das aulas, observei também movimentos para tentar desfazer estereótipos (termo usado por ele) ligados ao passado, especialmente sobre o continente africano e o Islamismo.

Na aula sobre Reinos Africanos, o professor iniciou exibindo a foto de uma cidade moderna com prédios espelhados e grandes construções, em seguida perguntou aos alunos se sabiam de que lugar se tratava. As respostas vieram carregadas de expectativas: Dubai? Coreia? Tóquio? Foram as cidades que consegui anotar e resgatar do meu caderno de campo, mas tiveram mais. Ao revelar que a imagem correspondia a Luanda, capital de Angola, ele

explicitou seu propósito: desafiar a associação automática entre África e atraso, pobreza ou violência. Ao afirmar que “não associamos coisas modernas à África” e que essa percepção não era boa, o professor assumiu conscientemente uma estratégia didática de ruptura com estereótipos. Em vez de partir das centenas de imagens negativas sobre o continente que circulam no senso comum e na mídia, optou por destacar a diversidade cultural e a presença histórica de sociedades complexas, apresentando os reinos africanos como protagonistas de sua própria trajetória.

Essa escolha pedagógica conecta-se a uma ideia dita na entrevista de “união das culturas”, em que os grupos africanos que ajudaram a formar o Brasil são reconhecidos como portadores de histórias milenares, tecnologias, práticas urbanísticas e conhecimentos complexos. O recurso frequente a mapas, imagens de pirâmides do Reino de Cuxe, de palácios, de obeliscos e de templos do Reino de Axum sinaliza uma valorização inclusive das formas materiais e da monumentalidade como evidências visíveis da agência africana. O professor passava uma parte considerável da aula falando sobre a riqueza mineral de alguns reinos africanos. Nas aulas que observei, além do exercício inicial de mostrar a cidade de Luanda, ele perguntava qual havia sido o rei mais rico ou “com mais ouro” da história. Os alunos, sem muito conhecimento de nomes de reis, citavam “algum rei de Portugal” ou “a família real britânica”. A partir daí o professor fazia uma exposição oral com imagens e vídeos de Mansa Musa, imperador do Mali no século XIV. Musa ficou famoso pela sua peregrinação a Meca em 1324, quando levou uma comitiva enorme e distribuiu tanto ouro no Egito que provocou inflação na cidade do Cairo durante anos. Em busca de mais detalhes sobre a história de Mansa Musa, cheguei ao livro “Origem África: África, os africanos e a criação do mundo moderno de 1471 à Segunda Guerra Mundial”, em que o pesquisador Howard W. French propõe uma outra interpretação para a chamada “Era dos Descobrimentos”, na qual a África deixa de ser rota ou “mero obstáculo” até as Índias, que segundo o autor é ensinado há gerações nas escolas americanas, e passa a ser um objetivo de conquista do reino português³³⁶. Em suma, 1471 é o ponto de partida que French usa para recentrar África como protagonista da gênese da modernidade europeia: primeiro pelo ouro de Elmina (Gana), depois pelas dinâmicas atlânticas (açúcar e escravidão) que esse ouro ajudou a viabilizar. A ideia de que havia algo de real interesse no continente, não só uma consequência de uma passagem para Ásia,

³³⁶ FRENCH, Howard W. **Origem África: África, os africanos e a criação do mundo moderno de 1471 à Segunda Guerra Mundial**. Lisboa: Bertrand Editora. 2022, p. 51.

aproxima-se da estratégia do professor B. de pontuar a riqueza material e imaterial dos reinos africanos.

Numa abordagem mais interseccional, esse mesmo professor discutiu também sobre o conceito de matrilinearidade de algumas sociedades africanas, apresentando um vídeo sobre as *Candances*, título dinástico de rainhas guerreiras, do reino de Meroé. Trata-se, portanto, de uma decisão didática que não apenas reorganiza o olhar dos estudantes sobre a África, mas também mobiliza questões mais amplas sobre linguagem, memória e ensino de história: em que medida a forma de apresentar o continente pode reforçar ou desconstruir visões coloniais? Como equilibrar a valorização das grandiosidades civilizatórias com o reconhecimento das experiências cotidianas, da diversidade cultural e da contribuição africana para o mundo atlântico? Ao partir da imagem de uma cidade moderna, o professor não apenas ensinava sobre África, mas promovia um deslocamento epistemológico: desnaturalizava o olhar eurocêntrico e criava condições para que os alunos reconhecessem a presença africana como constitutiva de uma história global e da própria formação do Brasil.

Nessa perspectiva, os dois professores mencionados trabalharam a partir da temática prevista para o respectivo ano letivo, articulando suas escolhas didáticas com a avaliação do que poderia constituir um *powerful knowledge* para os estudantes da rede pública brasileira. Não é possível afirmar de maneira conclusiva, no entanto, ao longo da atuação docente em escolas públicas e particulares, notei um interesse espontâneo por parte dos alunos pelas discussões sobre a escravidão nas salas de aula de escolas públicas do DF. Já em turmas majoritariamente brancas, como as de algumas escolas particulares, percebi certo desconforto dos alunos negros quando o foco incide muito na escravização moderna e na sua racialização, como se o professor (hipotético) reafirmasse aquele lugar subjugado historicamente dos negros brasileiros e africanos. O que pretendo afirmar é que configuração das turmas, a localização das escolas e suas características devem ser levadas em conta no sentido de encaminhar essas discussões que são sensíveis até os dias de hoje. Mais pesquisas ainda são necessárias para esquadriñar como os estudantes estão interiorizando essas discussões, pois já presenciei em aulas sobre Brasil Colonial, falas racializadas em tom de brincadeira direcionadas a estudantes pardos e negros. O suposto “tom de brincadeira” que isso pode ter ou não depende muito da configuração da turma e de quem está falando e com quem.

Um debate sobre como abordar antigos Reinos Africanos tornou-se público recentemente com o filme *A Mulher Rei* (2022), que trata do exército de guerreiras no atual

Benin, Reino de Daomé, nos séculos XVIII e XIX. Depois do lançamento do filme, a pesquisadora Ana Lucia Araujo afirmou que, embora o filme apresente as guerreiras Agojie como defensoras de seu povo, ele minimiza o envolvimento histórico de Daomé no tráfico de escravos, oferecendo assim uma visão incompleta e romantizada do Reino de Daomé³³⁷. A jornalista e ensaísta norte-americana, Nikole Hannah-Jones, conhecida internacionalmente por seu trabalho sobre raça, desigualdade e educação nos Estados Unidos e idealizadora do Projeto 1619 (série multimídia que recoloca a escravidão e a experiência afro-americana no centro da narrativa da história norte-americana), compartilhou no antigo Twitter em 17 de agosto de 2022, uma crítica na mesma linha. Ela afirmou: “Será interessante ver como um filme que parece glorificar a unidade militar feminina do Daomé lida com o fato de que esse reino obteve sua riqueza a partir da captura de africanos para o tráfico transatlântico de escravos.”³³⁸ Leonard Wantchekon, professor da Universidade de Princeton e consultor histórico do filme que está pesquisando biografias de mais de 50 Agojie (mulheres guerreiras), baseadas nos relatos de seus descendentes, rebateu as críticas. Segundo ele, quando se estuda a história da Europa, o eixo narrativo não é necessariamente a participação de alguns países no comércio de escravizados. Para ele, o mesmo princípio deveria orientar a abordagem sobre a África: “como fazemos com qualquer outro continente, qualquer outro país, também precisamos falar sobre coisas que eles fizeram independentemente disso, porque as mulheres Agojie de 1823, retratadas no filme, não eram capturadoras de escravos”³³⁹. Ao vermos essa disputa entre dois importantes nomes dos estudos africanos e afro-diaspóricos, de um lado, o economista e cientista político beninense Wantchekon e, de outro, a jornalista Hannah-Jones criadora do projeto 1619, que inclusive disponibiliza planos de aula e materiais (The 1619 project curriculum³⁴⁰), fica mais nítido como se configuram tensões sobre como tratar do passado. São dois pesquisadores sérios, sem o intuito de manipular a história. São escolhas sobre o que

³³⁷ ARAUJO, Ana Lucia. The Woman King Softens the Truth of the Slave Trade. **Slate**, 16 set. 2022. Disponível em: <https://slate.com/culture/2022/09/woman-king-movie-true-story-dahomey-amazons-slave-trade.html>. Acesso em: 7 abr. 2025.

³³⁸ HANNAH-JONES, Nikole [@nhannahjones]. It will be interesting to see how a movie that seems to glorify the all-female military unit of the Dahomey deals with the fact that this kingdom derived its wealth from capturing Africans for the Trans-Atlantic slave trade. X (antigo Twitter), 17 ago. 2022. Disponível em: <https://x.com/nhannahjones/status/1559944872395694084>. Acesso em: 15 set. 2025.

³³⁹ ZORNOSA, Laura. The Complicated History Behind the Woman King. **Time**, 16 set. 2022. Disponível em: <https://time.com/6214291/the-woman-king-true-story/>. Acesso em: 7 abr. 2025

³⁴⁰ O ano 1619 foi escolhido como ponto de partida para compreender a história dos Estados Unidos por ter sido o ano em que cerca de 20 africanos escravizados chegaram à colônia inglesa da Virgínia. Ver: <https://pulitzercenter.org/lesson-plan-grouping/1619-project-curriculum>.

abordar de um passado específico que evidencia a complexidade do debate sobre como representar a história africana, revelando tensões entre precisão histórica, escolhas narrativas e a necessidade de construir representações que inspirem e educam públicos diversos. Este ponto de vista fica explícito em um artigo do Wantchekon e coautores sobre a educação no continente africano e da diáspora africana, em que os sujeitos são colocados como demandantes de educação e não passivos frentes a sistemas educacionais coloniais, restritos e desfuncionais³⁴¹.

No caso do ensino de história, essas possibilidades de escolhas inter cruzam-se e outras entram na equação. Uma parte do negacionismo presente *online* acerca da escravidão relacionada à história do Brasil se estrutura a partir do fato, reconhecido por Wantchekon, da existência da escravidão na África e da participação de alguns estados africanos no comércio. Ele afirmou, na mesma entrevista, que “uma sociedade pode ser progressista e vanguardista num aspecto e causar danos incomensuráveis no outro” e que 5% dos africanos escravizados eram de Daomé. A conclusão do pesquisador aproximou-se da avaliação feita pelo professor B de que são necessárias outras narrativas para a história africana para além daquela centrada na escravidão, na doença ou nos problemas socioeconômicos.

c) O PROFESSOR D E A HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL

O professor de Samambaia, assim como a Professora A., também lecionava para a 2ª série do ensino médio. Sua escolha metodológica para abordar o Brasil Colonial, período que engloba a escravização atlântica, foi apresentar um panorama mais geral e cronológico. Seguiu, portanto, uma abordagem mais tradicional para o ensino do Brasil entre 1500-1822 organizada pelos chamados ciclos econômicos. Nas aulas observadas, pude acompanhar a explicação sobre o ciclo da cana-de-açúcar e, posteriormente, sobre o ciclo do ouro. A escravidão, embora inevitavelmente mencionada, não recebeu grande ênfase: o professor optou por destacar a montagem da estrutura colonial, especialmente a organização dos engenhos, como elemento central para compreender o período e o Brasil. Ao refletir sobre os legados desse tempo, ele fez questão de sublinhar que muitas das “coisas chatas” do Brasil

³⁴¹ LAMBAIS, Guilherme; OKOYE, Dozie; SEN, Shourya; WANTCHEKON, Leonard. Education for Control and Liberation in Africa and among the Black Diaspora. **Comparative Education Review**, v. 67, n. 4, p. 861–883, 2023.

nasceram ali, citando a persistência da sociedade patriarcal e a “estrutura que temos hoje: poucos homens mandando e o resto obedecendo”.

Nesse caso específico, tornou-se mais difícil identificar de forma clara como a plataformização da sociedade teria influenciado as escolhas pedagógicas do docente. Isso porque sua estratégia ancorava-se em uma narrativa mais acomodada na tradição escolar da disciplina, baseada no fio condutor dos ciclos econômicos, que tradicionalmente organizou o ensino de história do Brasil nas escolas. A interação com os alunos acontecia, em grande medida, nos momentos de descontração, como quando surgiram comentários sobre a personalidade de D. João VI, descrito em tom jocoso como “gordinho, baixinho, que comia frango”. O professor também propôs uma discussão sobre como avaliar sua figura histórica, contrapondo as imagens de “estrategista” e “covarde”. O debate foi rapidamente apropriado pelos alunos, e uma estudante sintetizou de modo criativo: “ele teve estratégia ao ser covarde”. Esse episódio revela como, mesmo em um formato mais tradicional de aula, os alunos buscavam construir sentidos a partir das provocações do professor.

Minha avaliação, ao registrar essa prática, foi a de que a estratégia didática desse professor servia menos como exemplo do impacto da plataformização e mais como um contraponto à experiência observada com a Professora A e com o Professor B. Enquanto eles organizavam suas aulas a partir de recortes críticos e de escolhas linguísticas muito presentes em ambiente online e que visavam problematizar conceitos e reposicionar sujeitos históricos, ele se apoiava em uma narrativa estruturada e cronológica, menos atravessada por debates contemporâneos e mais voltada à manutenção de uma tradição pedagógica. Para o professor D., havia uma preocupação, dita várias vezes em sala, de “espremer” um pouco o conteúdo para preparar os alunos para o PAS-UnB e para a série seguinte.

Esse contraste, longe de desqualificar qualquer uma das abordagens, aponta para a diversidade de caminhos possíveis que os docentes percorrem ao planejar suas aulas e exemplificam como diferentes estratégias didáticas mobilizam os estudantes de formas distintas. Se a Professora A colocava em evidência a linguagem e a disputa de sentidos sobre a escravidão, e o professor de Samambaia buscava a segurança da sequência cronológica e dos ciclos econômicos. O professor B., por sua vez, atuava no esforço de desfazer estereótipos sobre a África e a população negra, muitos dos quais amplificados pelas redes sociais e pela circulação de conteúdos digitais.

Assim, se por um lado a plataformização da sociedade amplifica desafios, como a reprodução de discursos racistas e simplificadores nas redes sociais, por outro, pode servir como ponto de partida para práticas pedagógicas que buscam desconstruí-los. Nesse sentido, os exemplos selecionados servem para pensar que a didática em sala de aula não se limita apenas à escolha entre cronologia tradicional ou recorte crítico, mas também se insere em um campo de disputas simbólicas mais amplo sobre o passado ensinado. Ao colocar lado a lado essas diferentes experiências docentes, torna-se possível perceber que ensinar história hoje implica tanto lidar com a permanência de modelos didáticos consolidados quanto responder às novas demandas de um tempo marcado pela plataformização e pela circulação massiva de narrativas nas redes. Embora os professores observados tenham utilizado estratégias digitais semelhantes, cada um deles adotou abordagens distintas ao selecionar e tratar de conteúdos históricos. Enquanto a Professora A buscou mobilizar reflexões sobre a modernidade a partir da escravização atlântica, o Professor B priorizou o combate a estereótipos negativos sobre o Continente Africano, o Professor D. escolheu a explicação mais tradicional, o que evidencia diferentes possibilidades para trabalhar o conceito de *powerful knowledge* em sala de aula.

Além disso, vale acrescentar que, apesar da perspectiva generalista presente na BNCC e no Novo Currículo do Ensino Médio do DF, os professores observados fizeram escolhas de estratégias explicativas pensando na realidade dos estudantes. Outro ponto central para a pesquisa foi que muitas dessas escolhas didáticas foram feitas contando com conteúdo *online* de vídeos, reportagens e polêmicas mencionadas nas redes. As decisões dos docentes originaram-se da sensibilidade a respeito de seus estudantes, do domínio da temática abordada, mas parte das atualizações dos debates têm origem nas redes. Por fim, os casos analisados apontam para a importância crucial da atualização constante do conhecimento histórico por parte dos professores, especialmente diante da rapidez com que os conteúdos digitais se multiplicam na internet. Nesse sentido, destacamos a necessidade de uma curadoria crítica, feita pelos docentes, capazes de selecionar conteúdos históricos relevantes e adequados para os estudantes. Esta prática de curadoria docente pode ser compreendida como um aspecto contemporâneo do próprio conceito de *powerful knowledge*, abrindo caminhos para uma discussão mais ampla sobre as possibilidades de atualização da história no contexto digital. Nesse sentido, cabe lembrar que “a curadoria como uma vocação própria do ofício do

historiador [...] seria uma forma de atualizar o ofício frente aos desafios próprios da era digital, em especial a infodemia de histórias e as consequências éticas e políticas desse fenômeno”³⁴².

Esses três casos apontam para a noção de que o conceito *powerful knowledge*, quando cuidadosamente adaptada às necessidades específicas dos estudantes e ao contexto social de suas escolas, têm forte potencial para mobilizar reflexões críticas e significativas em sala de aula. Contudo, fica evidente que esse conhecimento não pode ser simplesmente importado sem reflexão, pois exige constante atualização e sensibilidade docente às realidades escolares, especialmente em momentos desafiadores como os vividos na pandemia da COVID-19³⁴³.

4.3. Furando Bolhas para Abordar a Desinformação *Online*

Nas aulas das turmas dos quatro professores observados, identifiquei uma estratégia comum baseada em conversas informais com o objetivo de acessar os conteúdos que os estudantes consumiam *online*. Essa abordagem dos docentes sugere um tipo de avaliação que considera a experiência digital dos alunos e o contato com conteúdos históricos presentes nas mídias sociais, reforçada pelo fenômeno das bolhas digitais, como fundamental para o ensino de história naquele contexto. Em vários momentos, observei uma iniciativa de tentar ver a que tipo de desinformação online eles estavam expostos. A seguir, há a apresentação de casos específicos para a análise desse subtópico.

a) A PROFESSORA A E O UNIVERSO DIGITAL DOS ESTUDANTES

A professora A era experiente na SEEDF, tinha trabalhado em setores administrativos fora da sala de aula e havia retornado à docência para conseguir os anos necessários para sua aposentadoria, conforme já referi no Capítulo 3. Durante uma primeira reunião virtual, ao lhe apresentar minha pesquisa, ela relatou logo no início que “andava difícil dar aula de história em um contexto em que o ‘Brasil para Lerdos’ – referência clara à produtora de audiovisual,

³⁴² PEREIRA, Mateus; MARQUES, Mayra; RAMALHO, Walderez. O atualismo chega à história? Virtualização do ofício do historiador durante a pandemia de Covid-19 (2020). In: NICODEMO, Thiago Lima; ROTA, Alesson Ramon; MARINO, Ian Kisil. **Caminhos da história digital no Brasil**. Vitória: Milfontes, 2022, p. 258.

³⁴³ O conceito de significância histórica de Seixas e Morton (2013) pode também ser mobilizado para compreender as escolhas docentes sobre o que ensinar da história em sala de aula.

cursos e marketing digital “Brasil Paralelo” – tinha tantos seguidores. A professora mostrou-se disponível, mas manifestou certa desconfiança, pois acreditava que eu não encontraria muita coisa relacionada com o objetivo da pesquisa. Ela disponibilizou a sua sala no *Google Classroom* para que eu também acompanhasse os estudantes no ambiente virtual. A seção na plataforma intitulada “Mídias Confiáveis” tinha a seguinte descrição:

Hoje em dia ler jornais e assistir a noticiários deixou de ser caro e para poucos. A internet está aí repleta de informações para todo mundo se esbaldar. Mas como navegar, como escolher o que é melhor? Deixo aqui algumas dicas de canais digitais de notícias produzidos por profissionais formados e antenados que se empenham em entender, discutir e questionar o nosso país e o mundo. Caso você queira juntar outras dicas, manda aí nas mensagens para a gente se conhecer e conversar³⁴⁴.

Essa seção era seguida de outras duas sem descrição: “Biblioteca e Acervos Digitais” com *sites* de domínio público, como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Britannica Escola, Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro (Centro de Pesquisa e Documentação de história Contemporânea do Brasil – CPDOC) e Atlas Histórico do Brasil (Fundação Getúlio Vargas - FGV); e “Canais de vídeos” recomendados, com as seguintes indicações de canais do YouTube: Vogalizando a História, Buenas Ideias, Nerdologia, Lília Schwarcz, Canal Futura e Paulo Rezutti.

A iniciativa da docente objetivava primordialmente fornecer aos estudantes os canais avaliados por ela como confiáveis para navegar no atual contexto de inundação informativa. Essa ação pode ser compreendida como uma forma de orientação informacional, na qual a professora buscou oferecer uma espécie de guia para os alunos. A curadoria por parte de um estudante de tudo o que encontra na internet sobre história é uma tarefa árdua, senão impossível. Por isso aqui, nota-se uma diferença em relação à literatura sobre ensino, educação cívica digital. No lugar de treinar fact checkers, pode ser fundamental também indicar lugares no mundo digital consideráveis confiáveis, apesar de sempre passíveis de uma apreciação reflexiva pontuando quem produz, em que local, em que momento. Ao analisar o texto

³⁴⁴ Os canais indicados foram: <https://canalmynews.com.br>, <https://www.canalmeio.com.br>, canal UOL no YouTube, <https://www.youtube.com/user/uol/videos?app=desktop>, <https://elpais.com/america/>, <https://www.bbc.com/portuguese>.

elaborado pela professora, foi possível destacar também a intenção de estabelecer um canal de interação para compreender quais canais os estudantes avaliam como merecedores de atenção.

A iniciativa da professora ao fornecer canais avaliados como confiáveis para navegar no atual contexto de inundação informativa, revela uma resposta concreta a um problema pedagógico real: como ensinar história quando qualquer busca no Google retorna milhares de resultados contraditórios? Ao selecionar recursos que vão desde acervos institucionais como o IBGE e a Britannica Escola até canais especializados no YouTube, ela não está apenas organizando links – está mapeando um território informacional e sinalizando quais fontes merecem atenção e por quê. Quando um estudante navega por esse ambiente, ele não recebe respostas prontas, mas aprende a distinguir entre diferentes tipos de fonte: o que é um documento primário no acervo do IBGE, o que é uma análise acadêmica da FGV, o que é divulgação histórica em vídeo do YouTube. Essa distinção importa porque ensina que conhecimento histórico não é homogêneo, tem origem, método e propósito diferentes dependendo de quem produz e como circula. Mais do que isso, a professora está reconhecendo que seus alunos já habitam espaços digitais e consomem conteúdo em múltiplos formatos; portanto, ignorar plataformas como o YouTube seria negar a realidade de como essa geração efetivamente aprende. O resultado é uma sala de aula que funciona menos como transmissão unilateral de conteúdo e mais como laboratório de navegação informacional, onde os alunos desenvolvem seus próprios critérios de avaliação ao serem expostos a fontes diversas, mas previamente validadas.

Essa preocupação com a curadoria informacional, contudo, não se limitava à organização prévia de materiais no ambiente virtual. Ela aparecia também nas interações cotidianas em sala de aula, sobretudo nas tentativas da professora de sondar o que os estudantes efetivamente viam, comentavam e compartilhavam nas redes sociais. Mais do que indicar fontes consideradas confiáveis, interessava-lhe compreender o universo digital dos alunos, seus referenciais informativos e os possíveis conteúdos desinformativos com os quais mantinham contato. Por exemplo, depois da manifestação de 7 de setembro de 2021, marcada por grande tensão dos setores democráticos diante da articulação de um possível golpe com ataques e ameaças nominais do então presidente Jair Bolsonaro ao Ministro do Supremo Tribunal Federal Alexandre de Moraes, em um contexto bastante polarizado e, supostamente, bastante veiculado na imprensa tradicional e nas redes sociais, a professora chegou em sala

tentando acessar o que os alunos tinham visto nas redes sobre o ato político³⁴⁵. O acontecimento hiper midiaticizado (para mim, por exemplo) apareceu somente em uma turma por meio do comentário de um estudante: “um ano sem aula para ainda emendar o feriado”, pois o feriado caiu na terça-feira e não teve aula segunda. O tema da aula em questão era escravidão atlântica, ocasião em que a professora aproveitou para criticar a emissora Jovem Pan, que veiculara um vídeo em que defendia uma interpretação revisionista em que focava na existência de escravidão na África antes da chegada dos portugueses e na participação de africanos nesse comércio com europeus. Pelo desenrolar da aula, tive a impressão de que os estudantes não acompanharam muito bem a discussão, ou nunca tinham visto o vídeo.

Na aula seguinte, realizada no mesmo dia, porém para outras turmas, acredito que a professora tenha percebido que os estudantes não se afetaram muito nem com as manifestações pró-Bolsonaro, realizadas no 7 de setembro, e nem com o vídeo da Jovem Pan. Diante desse diagnóstico, resolveu primeiramente perguntar aos estudantes o que eles viam na Internet. Além de fofocas “sobre famosos” (como o suposto romance entre Neymar e Jade Picon), muitos alunos afirmaram ter visto o filme do Felipe Castanhari “Se você tem 10 milhões de reais, você é pobre”. Instigada pela conversa, a professora explicou à turma do 2º ano do ensino médio que cada pessoa recebe conteúdo diferente nas redes sociais, devido ao funcionamento dos algoritmos, algo um tanto já discutido até o momento (2026), mas que ainda parecia surpreendente e um tanto nebuloso em 2021. Em seguida, enfatizou a necessidade de furar as bolhas virtuais, expressão que remete às redes formadas dentro das plataformas digitais, nas quais informações semelhantes são continuamente reforçadas em função de interesses e de relações pessoais, afetivas ou geográficas. Dentro dessas bolhas, há a sensação de confiança autossustentada sobre a credibilidade dos conteúdos. Romper essas bolhas permite o acesso a novas perspectivas e a conteúdos distintos, favorecendo uma postura crítica e reflexiva sobre as próprias certezas e opiniões – postura uma tanto central no ensino de história que pode se apoiar a importância da dúvida ao questionar discursos, interpretações e buscar corroborar

³⁴⁵ Manifestação presente inclusive na denúncia feita pela PGR como momento central na chamada “trama golpista” (vale lembrar organizada estritamente de forma cronológica) em que o então presidente Jair Bolsonaro afirmou no carro de som as famosas frases: “*Ou esse ministro (Alexandre de Moraes) se enquadra ou pede para sair. (...) Dizer a esse indivíduo que ele tem tempo ainda para se redimir. Tem tempo ainda para arquivar esse inquérito. Ou melhor, acabou o tempo dele. Sai, Alexandre de Moraes! Deixa de ser canalha, deixa de oprimir o povo brasileiro. (...) Qualquer decisão do senhor Alexandre de Moraes, esse presidente não mais cumprirá! A paciência do nosso povo já se esgotou*”.

explicações, autores reconhecidos pela comunidade acadêmica sem engessamento do pensar histórico.

Diante da surpresa dos alunos diante do funcionamento das redes sociais, o ano ainda era 2021, vale lembrar novamente, a professora propôs um exercício ousado: pediu para que cada aluno abrisse o próprio perfil do Twitter (atualmente X) em seus celulares enquanto ela projetava o dela para toda a turma. No fundo da sala, uma aluna falou: “política não, né, professora?” (não sendo essa a única vez que escutei esse questionamento dos estudantes demonstrando um certo esgotamento com a polarização vivenciada naquele contexto). A Professora A afirmou que, para se informar, seguia personalidades de “tudo quanto é tipo”. Quando o perfil dela começou a carregar lentamente na tela, devido à conexão limitada, a primeira imagem visível foi a do, então, ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com as feições de quando era sindicalista com um fundo vermelho intenso. Um aluno exclamou imediatamente: “Eita, olha lá, é ele, é o LulaLivre!” Naquele momento, talvez alguma bolha tenha, de fato, sido rompida., pois a professora era bastante querida pelos alunos e, principalmente, tinha uma relação de muita escuta com eles, algo um pouco raro em contextos educacionais formais. Merece atenção ainda o fato de Lula passar a ser nomeado pelos estudantes de acordo com a *hashtag* que circulava na época (*#lulalivre*). Logo, as redes não só determinam o que vemos, mas começa a renomear personagens, lutas e eventos históricos, como o movimento *#metoo* e *#BlackLivesMatter*.

Esse episódio ilustra como determinadas práticas docentes podem auxiliar no mapeamento dos conteúdos acessados pelos estudantes no ambiente digital. Ao levar as redes sociais para dentro da sala de aula, a professora assumiu não apenas uma postura corajosa, mas também enfrentou a imprevisibilidade decorrente dessa estratégia. Embora não possuísse materiais didáticos ou projetos formais específicos sobre essa temática, ficou evidente sua preocupação constante em estabelecer contrapontos críticos, pulverizados ao longo das aulas, às distorções das redes sociais. Essa abordagem geralmente só pode ser captada adequadamente por meio da observação direta em sala de aula, indo além dos planos formais, currículos oficiais e orientações metodológicas predefinidas. Os diálogos iniciados sobre conteúdos acessados nas redes sociais resultaram, em algumas situações, na criação de práticas didáticas inovadoras e contextualizadas com a realidade juvenil. Por exemplo, depois de perceber que os alunos consumiam conteúdos ligados a fofocas de personagens históricas, por exemplo Elizabeth I, Catarina II, a docente criou a atividade "Fofocas Históricas" (ver Apêndice A). Os alunos produziram biografias ilustradas de personalidades históricas

selecionadas, que foram postadas no Instagram depois de revisão cuidadosa, criando uma ponte entre o interesse juvenil e o conteúdo histórico crítico.

O caso da Professora A mostra, assim, que a curadoria docente não se restringia à seleção de materiais, mas envolvia também o esforço de compreender os circuitos informacionais dos estudantes e de criar, a partir deles, possibilidades de deslocamento crítico.

b) O PROFESSOR B E A LEITURA CRÍTICA DIALÓGICA

Esse esforço de aproximação visando "romper as bolhas" e estabelecer uma leitura crítica dialógica do que os alunos acessam também foi observado aulas do primeiro ano do ensino médio sobre o Islã. O Professor B procurava identificar se a turma já havia passado os olhos, seguindo uma lógica do *scroll*, em conteúdos digitais que associasse o islamismo ao terrorismo ou aos ataques de 11 de setembro de 2001. Ele parecia partir do pressuposto que os alunos já haviam visto algum tipo de conteúdo que associassem o Islamismo ao terrorismo, mas os estudantes naquele contexto, 2021, pareciam não compreender bem a que o professor se referia. Um inclusive confundiu Israel com Afeganistão, algo que seria mais raro em 2026 no diante do conflito com a Palestina. Em várias turmas ele sempre concluía que “se todo muçulmano fosse terrorista, o mundo viveria uma guerra total” e que “a maioria era pacífica”.

Além da associação com terrorismo, ele perguntou se os estudantes sabiam o que eram a burca e o *hijab* para ver se tinham algum tipo de opinião acerca das mulheres muçulmanas e ainda afirmou que a “generalização com muçulmanos é preconceito” e que o Islamismo foi a primeira religião a permitir o divórcio. Nesse ponto, a turma participou mais, um aluno falou que os casamentos eram arranjados, outro complementou “arranjados pelo face”, em clara referência ao *Facebook*. E duas estudantes ficaram surpresas em relação à discussão sobre o *hijab*, e afirmaram que não consideravam o *hijab* como parte da mesma religião dos fundamentalistas ou das mulheres que usam burca. O conhecimento das alunas sobre o Islã era baseado em influenciadoras do Instagram e do Tiktok, que usavam o *hijab*, eram islâmicas e não apresentavam qualquer radicalismo, especialmente a criadora de conteúdo Mariam Chamí, que usa seus vídeos para mostrar seu cotidiano, desfazer preconceitos e mostrar as diferenças entre sua cultura e a da maior parte das mulheres brasileira³⁴⁶. Tanto nesse caso em

³⁴⁶ Ver: <https://oglobo.globo.com/ela/gente/noticia/2022/06/influenciadoras-digitais-muculmanas-conquistam-o-brasil-e-quebram-preconceitos-ao-fazer-ate-propaganda-de-xampu-nas-redes-veja-fotos.ghtml>;

torno dos muçulmanos como na conversa da Professora A. sobre as fofocas que os alunos acompanham nas redes sociais, indica que os estudantes têm tido acesso à conteúdos mais relacionados aos costumes, cotidiano, com moda, consumo e a partir desse panorama vão estabelecendo contato com algumas discussões históricas que podem fazer de parte de algumas guerras culturais. Muitas vezes esse contato é via personalidades com muitos seguidores, não, necessariamente, canais veiculados à história, independente do espectro político.

Essa abordagem pedagógica revela uma compreensão fundamental: não se rompe bolhas digitais ignorando-as ou simplesmente oferecendo fontes "corretas" como alternativa. O professor parte do princípio de que é preciso primeiro mapear o território informacional que os estudantes já habitam – o que consomem, quais influenciadores seguem, que tipo de conteúdo circula em seus feeds – para então intervir de forma estratégica às vezes, simplesmente, por meio de uma conversa.

c) O PROFESSOR C E A AULA SOBRE FASCISMOS

Ao observar uma aula sobre os fascismos para os alunos do 3º ano, constatei que o Professor C optou por usar o termo no plural e, em vários momentos, afirmou categoricamente que uma das características centrais do fascismo é o anticomunismo e a perseguição de personalidades de esquerda e, em seguida acrescentou: “diferentemente do que alguns afirmam por aí”. A mensagem provavelmente referia-se à interpretação, muito presente em canais da extrema-direita, de que o nazismo era de esquerda. Nesse exemplo, para discutir a plasticidade do conceito e como ele pode ser usado para pensar o presente, o professor citou autores como: Robert Paxton, Eric Hobsbawm, Henri Michel e, para discutir a atualidade do termo, ele fez várias perguntas aos estudantes, dentre elas:

- Será que hoje o movimento fascista pode se desenvolver? Ou é algo preso no passado?

- Sabiam que alguns pensadores acham que isso pode ser feito pelas redes? Não seriam as fakes news uma arma de manipulação das massas que faz com que deixemos de pensar e refletir? Crer, obedecer, combater?

Um dos alunos em uma das aulas respondeu à primeira pergunta afirmando que sim e que Bolsonaro era o exemplo. Em outras aulas, não houve tanta participação nem quando o professor perguntou se um fascista pode chegar ao poder democraticamente para destruir a

democracia. Impressionada com o silêncio da turma, em meu caderno de campo, questionei se os alunos tiveram medo de se expor ou havia pouco proximidade com o professor por causa da Covid? O lema de Mussolini “Crer, obedecer e combater” provocou maior engajamento. Uma estudante associou-o à Igreja e, outro, ao Exército. Como já dito, esse professor não interagia tanto com os estudantes. Acredito que a situação indica mais uma vez que os professores têm certos debates historiográficos na cabeça, entretanto, não apresentam o debate ou polêmica aos estudantes. Eles parecem avaliar que os estudantes acompanham certos debates online ou reproduzem automaticamente alguns preconceitos. E, nesse quadro, a estratégia pedagógica pode ter muitas nuances, pois, ao apresentar o debate, o professor pode estimular o estudante a ir atrás desses conteúdos e cair na toca do coelho, entretanto, ao não apresentar as controvérsias existentes fica sem interlocutores. Além disso, o fato de o professor não nomear claramente quais interpretações históricas considerava equivocadas, nem identificar os grupos ou canais que as divulgavam, pode ter sido um reflexo do temor diante da tendência de expor docentes como "doutrinadores" ou "esquerdistas", uma espécie de didática da cautela, bem ligada às questões historiográficas e muito presente mesmo que de forma difusa, ou pouco nomeada mesmo.

Esse caso revela como as estratégias dialógicas adotadas em sala de aula, ainda que importantes e necessárias, não estão livres de tensões e de incertezas, especialmente em temas politicamente sensíveis como o fascismo. Embora o professor tenha se empenhado em criar conexões diretas entre conteúdos históricos e as narrativas presentes no contexto digital dos alunos, houve momentos de resistência ou de silêncio por parte de todos da turma. Esses momentos de silêncio podem indicar não apenas a complexidade do tema abordado, mas também as dificuldades concretas enfrentadas pelos estudantes em debater temas controversos publicamente. Ainda assim, ao introduzir questões provocativas - como a atualidade do fascismo e o uso político das redes sociais - o Professor C reforçou o papel crítico da história escolar na desconstrução de informações falsas e distorcidas, desafiando os alunos a refletirem sobre o presente por meio de uma lente histórica.

A fala do professor sobre o papel das redes na manipulação de massas e no crescimento do populismo de extrema-direita retoma a correlação, discutida por Rui Tavares, entre a popularização, inclusive sob incentivo nazi, do rádio e a ascensão do nazifascismo. Tavares propõe que, no lugar de repetirmos tantas vezes essa interpretação, que não deixa de ser coerente, podemos buscar outros exemplos da relação com o rádio. Ele apresenta a postura de

como Franklin Delano Roosevelt, nascido na mesma época que Hitler e que chegou ao poder no mesmo ano, 1933, usava o rádio “vestindo a pele de professor” ao explicar

aos ouvintes o que está a fazer com os bancos: vamos fechar todos os bancos; vamos fazer um feriado bancários que nos permitirá separar o trigo do joio, ver quais são os bancos sólidos; isso tem de ser feito em simultâneo, para não haver filas de gente a levantar os seus depósitos, propagando o pânico etc.³⁴⁷.

Para concluir, Tavares encerra com a frase de Roosevelt “Só temos de temer o próprio medo”³⁴⁸ que pode indicar alguma possibilidade pedagógica já vislumbrada por alguns professores: propor conversas, indicar conteúdos, páginas, personalidades online avaliadas como confiáveis como contraponto para conteúdos menos educativos. Trata-se, portanto, de uma estratégia que opera por sugestão e disponibilização de alternativas, não por confronto direto. Em alguns momentos, parecia que havia um ensino história em código, quase uma conversa entre iniciados no tema, oferecendo pistas sem explicitar as conexões que poderiam trazer desconfortos entre alunos e seus familiares.

Os casos observados ilustram como a desinformação *online* e a tentativa de acessar os espaços virtuais dos estudantes afeta as práticas do ensino de história no DF e, provavelmente, no Brasil. Ao invés de abordarem esse desafio por meio de uma metodologia historiográfica especializada, os professores optaram por estratégias dialógicas. Diferente da lógica de meios de comunicação como o rádio ou a televisão, o esforço docente hoje envolve não apenas fornecer referências, mas também tentar perceber, de forma muitas vezes angustiante, o universo digital dos estudantes. Defendo que essa postura docente retoma e renova uma certa intencionalidade da história escolar como propedêutica do social fortemente ligada ao código disciplinar da história escolar. A noção de que o ensino de história, além de fornecer ferramentas cognitivas oriundas da disciplina de origem, pode contribuir para a formação para

³⁴⁷ TAVARES, Rui. **Hipocritões e Olhigarcas: passado e futuro das guerras culturais**. Lisboa: Tinta da China, 2025, p. 131.

³⁴⁸ TAVARES, R. **Hipocritões e Olhigarcas: passado e futuro das guerras culturais**, p. 132.

cidadania é reelaborada. Não se trata somente de que devemos aprender com “o passado para não repetirmos os erros no presente”, e suas variações, mas de uma concepção que de que, por meio de uma história substantiva – formação do Islamismo, Fascismo, Escravidão – os professores podem dialogar com os alunos e, sobretudo, escutá-los. Nesse gesto com uma certa dose de tensão em nomear claramente debates acalorados nas redes, reside a possibilidade de enfrentar preconceitos, radicalismos e extremismos digitais com uma prática docente que acolhe, problematiza e reinscreve a história escolar no espaço da cidadania.

4.4. Revalorização de antigas estratégias: linha cronológica e memorização

Neste tópico, defendo que estratégias didáticas associadas frequentemente às formas tradicionais de ensinar história, como a linha do tempo e certos dispositivos mnemônicos, podem ganhar nova relevância diante da plataformização da sociedade. Em ambientes mediados por plataformas digitais, nos quais conteúdos são organizados por algoritmos com o objetivo de fisgar atenção e tempo dos usuários consumidos em rolagem contínua e não mais pela data de publicação como, por exemplo no início do *Facebook*, práticas de ordenamento temporal e de ancoragem mnemônica ganham funções específicas: reconstituir sequências, relevâncias e relações que o feed tende a embaralhar cronologicamente.

Essa hipótese emergiu, em parte, durante a observação das aulas em Samambaia, em outubro de 2021. Em uma das aulas, uma estudante defendeu o tratamento com cloroquina para a COVID, pois afirmou que tinha sido realizada uma pesquisa na China e o uso do medicamento era uma recomendação internacional, como ela tinha visto em notícias na internet. Esse caso é um exemplo de uma categoria específica do ecossistema de desinformação proposto por Wardle: “falso contexto”, quando um conteúdo genuíno é inserido em um contexto falso. De fato, em 2020, Jianjun Gao, Zhenxue tian e Xu Yang, da Universidade de Qingdao, realizaram uma pesquisa e apontaram para a possibilidade do uso do medicamento que inclusive foi testado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Entretanto, no final de 2021, essa pesquisa já havia sido criticada pela comunidade científica e a OMS divulgou que o medicamento produzia pouca ou nenhuma redução da taxa de mortalidade. Logo, a aluna havia caído em um embaralhamento cronológico característico das redes sociais e, mais facilmente manipulado, quando se compartilham notícias fora do suporte

original, como o jornal em que foi feita a publicação, ou encaminhado, por exemplo, via WhatsApp.

Casos como esse mostram como a circulação digital fragmenta referências cronológicas, reconfigurando o modo como estudantes se relacionam com fatos, evidências e controvérsias. Quando conteúdos viajam desacompanhados de data, suporte, autoria ou contexto, tornam-se mais suscetíveis a reinterpretações equivocadas e a sobreposições que rompem a diacronia dos acontecimentos. Em sala de aula, essa fragmentação aparece na forma de dúvidas sobre a sequência dos eventos, dificuldade de reconhecer revisões científicas e oscilações entre informações antigas e atualizações recentes. Tudo isso intensificado pela estética do feed. Pimenta, ao refletir sobre historiadores do tempo presente, destaca que

A mudança em voga é maior, por afetar a própria forma de leitura/escrita com a qual o historiador precisará lidar. Não há como esperarmos por uma continuidade da leitura/escrita apenas enquanto prática linear, textual, com a gramática enquanto seu recurso técnico. Ela já é, também, imagética, não-linear, multidimensional – marcada pela ascensão dos aparatos e dispositivos de visibilidade da informação – e **mosaica**. [...] Um número expressivo de fontes digitais, de conteúdos distintos e formas variadas demandam ao historiador contemporâneo uma capacidade razoável de cobrir não somente a extensão dessa 'tapeçaria digital', [...], mas de desenvolver competências capazes de transversalizar diferentes registros [...] concatenando-os em prol de sua pesquisa³⁴⁹.

A existência desse dilúvio informacional de múltiplos formatos (“tapeçaria digital”) reforça a necessidade de estratégias didáticas capazes de reorganizar e dar sentido ao conteúdo histórico trabalhado em sala de aula. Blow, Lee e Shemilt ao analisarem os conceitos cronologia/tempo questionam se seriam primos distantes ou gêmeos siameses³⁵⁰. Mostram, afinal, que são distintos, mas indissociáveis: a cronologia remete para convenções como datas, calendários e linhas do tempo, enquanto o tempo histórico envolve conceitos como duração,

³⁴⁹ PIMENTA, Ricardo M. Fontes demais, tempo de menos: uma breve crítica à escalada tecno-informacional para a escrita da história do tempo presente, p.72. In: NICODEMO, Iago Lima; ROCHA, Aleson R.; MARINO, Ian Kisil (Orgs.). **Caminhos da história Digital no Brasil**. Vitória: Milfontes 2022. p. 70–79.

³⁵⁰ BLOW, Frances; LEE, Peter; SHEMILT, Denis. Time and chronology: conjoined twins or distant cousins? **Teaching History**, n. 147, p. 26-34, jun. 2012.

sequência e simultaneidade. Só quando essas duas dimensões se articulam é que o passado ganha estrutura e pode ser compreendido de forma significativa pelos alunos

Seguindo essa linha de que a cronologia é uma atividade cognitiva mais simples de ordenamento cronológico de eventos e de que a compreensão do tempo histórico é uma atividade cognitiva mais complexa, pois engloba o entendimento sobre duração, mudanças e simultaneidade de eventos, Shemilt propôs um quadro com quatro níveis de compreensão narrativa da histórica escolar (do mais simples para o mais complexo). São eles: (1) Passado ordenado cronologicamente; (2) Narrativas históricas coerentes; (3) Narrativas multidimensionais ³⁵¹; (4) Estruturas narrativas politéticas ³⁵². As estruturas narrativas politéticas seriam a etapa mais difícil para adolescentes, pois exigem que deixem de operar com histórias fragmentadas e passem a construir uma *big picture* histórica que não se organiza por critério fixos ou modelos únicos, mas por um conjunto de dimensões que se combinam de formas diversas. Para Shemilt, a construção de uma *big picture* construída politeticamente demanda um esforço cognitivo mais complexo: conectar essas imagens fragmentadas em um quadro mais amplo, aberto a revisão, capaz de acomodar a diversidade, a contingência e a multiplicidade de relações que caracterizam o pensamento histórico. Como sugere, é justamente nesse movimento de integração que a história deixa de ser um conjunto de episódios dispersos e passa a funcionar como um quadro interpretativo denso, complexo e orientador³⁵³.

Tomando por base a ideia de que a cronologia pode ser manejada de várias formas, faço uma análise do Professor D, responsável pela turma da aluna mencionada (que fez o comentário sobre COVID e cloroquina). Aqui faço uma transposição da abordagem de Shemilt, pois tento compreender a estratégia do professor a partir das categorias do

³⁵¹ Shemilt propõe um enquadramento multidimensional em três eixos: meios de produção e história demográfica (economia, tecnologia, povo), formas de organização social (estruturas sociais, instituições, política); história cultural e intelectual (senso comum, religião, conhecimento institucionalizado). SHEMILT, Denis. The caliph's coin: the currency of narrative frameworks in history teaching. In: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (Orgs.). **Knowing, teaching and learning history: national and international perspectives**. Nova York: New York University Press, 2000. p. 97.

³⁵² SHEMILT, Denis. The caliph's coin: the currency of narrative frameworks in history teaching. In: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (Orgs.). **Knowing, teaching and learning history: national and international perspectives**. Nova York: New York University Press, 2000. p. 83-101.

³⁵³ SHEMILT, Denis. The caliph's coin: the currency of narrative frameworks in history teaching. In: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (Orgs.). **Knowing, teaching and learning history: national and international perspectives**. Nova York: New York University Press, 2000. p. 83-101.

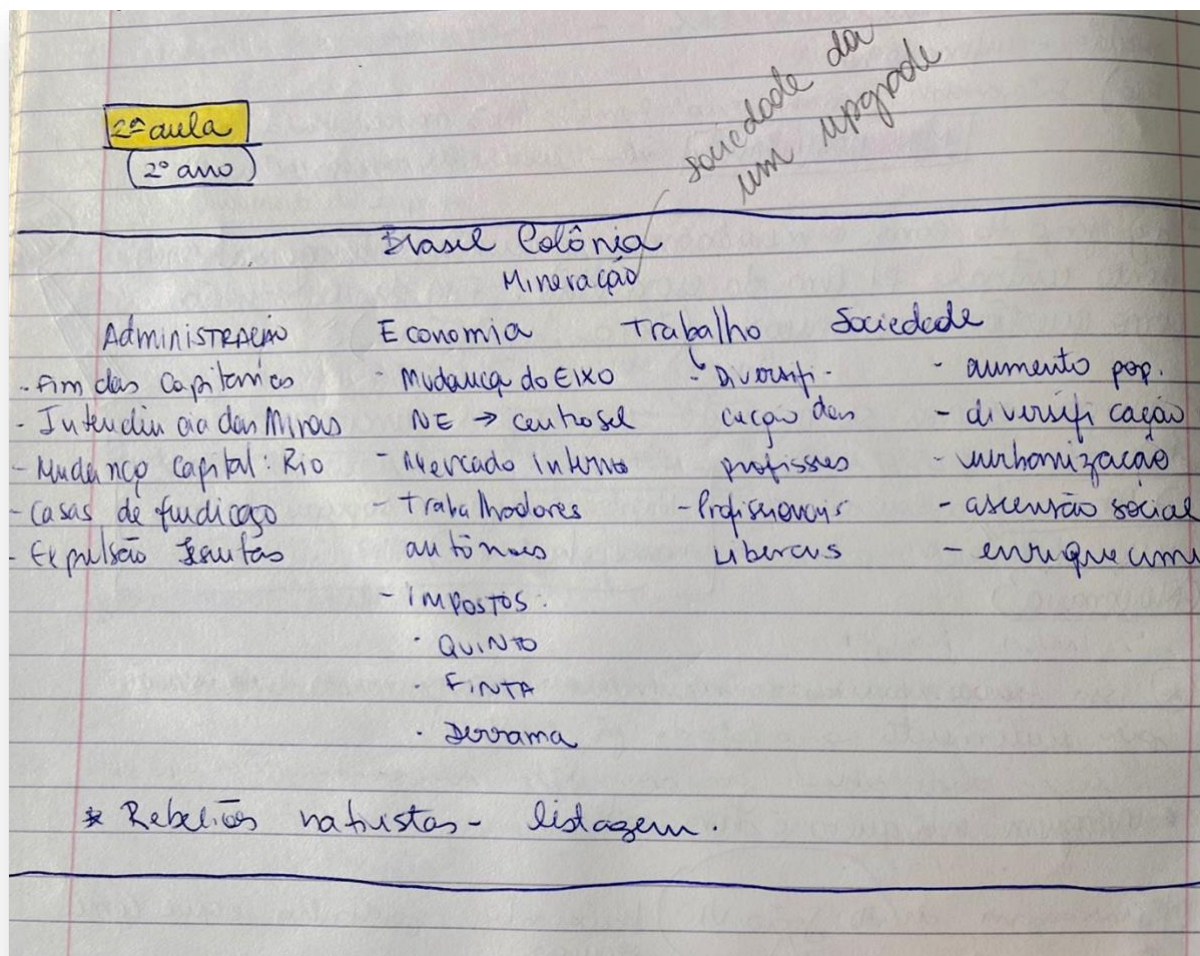
pesquisador, que as usa para mapear o pensamento histórico de estudantes. Em uma das aulas observada, ao estruturar uma aula o Brasil Colonial, o professor organizou o tema desenvolvendo um ordenamento cronológico simples (nível 1). Em seguida desenvolveu a narrativa que conectava aquela cronologia centrada do desenvolvimento dos ciclos econômicos (Pau-Brasil, Cana de açúcar, Ouro, Café), algo que se aproxima do nível 2 de Shemilt. Na aula sobre mineração, dividiu esse período em diferentes dimensões, como características administrativas, econômicas, do trabalho e da sociedade (ver figura 5), o que pode ser considerado uma narrativa multidimensional (nível 3). Dessa forma, ele ofereceu aos alunos uma visão panorâmica e integrada do período estudado, desenvolvendo uma habilidade que poderá ajudá-los em um futuro exercício cognitivo de ordenamento o embaralhamento informacional característico do ambiente digital contemporâneo, por meio de estratégias didáticas sincrônicas e diacrônicas.

Essa estratégia pedagógica do Professor D, que articula ordenamento cronológico e integração de diferentes dimensões históricas, dialoga com questões centrais levantadas por Guarinello acerca da produção do conhecimento histórico³⁵⁴. Embora Guarinello dirija suas reflexões à produção historiográfica acadêmica, suas críticas aos recortes cronológicos eurocêntricos e à fragmentação entre esferas econômicas, políticas, sociais e culturais dialogam diretamente com questões pedagógicas do ensino de história. Sua proposição de que as divisões tradicionais constituem "vícios de pensamento" que naturalizam periodizações arbitrárias parece, à primeira vista, tensionar abordagens como a de Shemilt, que estrutura a progressão do pensamento histórico em níveis de complexidade cronológica crescente. Contudo, a estratégia didática do Professor D demonstra que é possível articular uma organização cronológica basilar — como a sequência dos ciclos econômicos brasileiros (Pau-Brasil, Cana-de-açúcar, Ouro, Café) — sem recair na fragmentação criticada por Guarinello, desde que tal periodização sirva como estrutura orientadora para uma narrativa multidimensional e integrada. Ao trabalhar cada ciclo considerando simultaneamente suas dimensões administrativas, econômicas, sociais e do trabalho, o Professor D não trata essas esferas como instâncias autônomas, mas como facetas indissociáveis de uma mesma realidade histórica, aproximando-se da perspectiva de Guarinello sobre certa unidade da vida social. Assim, a cronologia simples não se constitui como fim em si mesma, mas como recurso

³⁵⁴ GUARINELLO, Norberto Luiz. história científica, história contemporânea e história cotidiana. **Revista Brasileira de história**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 11-26, 2004.

heurístico que possibilita aos estudantes desenvolverem progressivamente a capacidade de ordenamento temporal necessária à compreensão histórica, ao mesmo tempo em que experimentam uma visão panorâmica e não fragmentada do período estudado, superando tanto um anacronismo simplificador quanto o reducionismo disciplinar.

FIGURA 5. FOTOGRAFIA DO CADERNO DE CAMPO NO DIA 11.11 DE 2021



Observando aulas, quadros e lendo antigos manuais didáticos, constata-se essa tendência de dividir temáticas em função de aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais é uma prática consolidada e talvez quase uma “força inercial que dificulta uma reformulação

radical das formas com as quais damos sentido à história humana”³⁵⁵, mas também, uma estratégia didática que permite aos alunos conectarem diferentes camadas de um mesmo período, promovendo uma compreensão em múltiplas dimensões. De uma história mais política, com grandes nomes e, às vezes, até anedótica, passando pelas formas de organização social com suas respectivas configurações econômicas, chegando às naturezas de experienciar o mundo mais ligado à história cultural, o peso que se dá a cada uma dessas gavetas de sentido e ao seu caráter determinante, ou não, é escolha do professor. No caso do ensino de história, podemos recorrer a exemplos antigos. Jonathas Serrano, por exemplo, divide sua explicação sobre o século XIII em dois momentos: vida política e social (as comunas, a servidão, as indústrias e corporações e os progressos da realeza) e vida intelectual e artística (os estudos sobre a Idade Média, a escolástica, as universidades, as ciências físicas e matemáticas, as línguas românicas e a arquitetura gótica)³⁵⁶. O Guia Metodológico para história do MEC, de 1971, sugere uma progressão do simples para o mais complexo (círculo doméstico → vida social → vida política e nacional → vida religiosa → arte e ciência)³⁵⁷.

Nessa perspectiva, o uso frequente de estratégias visuais e de esquemas didáticos, seja por meio de *PowerPoint* ou quadros, não é apenas um hábito didático, mas uma resposta à necessidade de sistematizar informações complexas. André de Melo Araújo, por meio da análise da *Synopsis historiae universalis* (1766) de Johann Christoph Gatterer, mostra como o historiador do Iluminismo tardio alemão procurou solucionar os impasses narrativos da história universal com tabelas históricas contendo a simultaneidade dos acontecimentos históricos. Aqui um ponto é importante, embora a crítica posterior tenha frequentemente classificado as tábuas históricas como redutoras do teor narrativo, Araújo chama atenção para deficiência dessa leitura estritamente logocêntrica. As tábuas possuíam, também um caráter oral e performativo, uma vez que eram usadas durante as aulas de Gatterer.

³⁵⁵ GUARINELLO, Norberto Luiz. história científica, história contemporânea e história cotidiana. **Revista Brasileira de história**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 11-26, 2004, p.16.

³⁵⁶ SERRANO, Jonathas. **Epítome de história Universal**, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1913.

³⁵⁷ Esse trecho do Guia Metodológico foi publicado com o nome desse tipo de disposição e entre parênteses aparece o termo Haupt. Depois de algumas pesquisas, acredito se tratar de uma adaptação do livro: HAUPT, Karl. **Ein Beitrag zu der Frage nach Ziel und Methode des Geschichtsunterrichts an Gymnasien** (Uma contribuição a questão do objetivo e método do ensino de história nos ginásios). Wittenberg: R. Herrosé, 1883. GASMAN, Lydinéa; FONSECA, James Braga Vieira da. **Guia metodológico para cadernos MEC: história**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1971, p. 64.

A necessidade de tornar a história inteligível exige essa bricolagem intelectual cotidiana em um momento específico, mas que incorpora momentos anteriores (*quot dies*). Ao mesmo tempo que o repertório docente atualiza-se frente às mudanças geracionais dos estudantes, a força didática de grandes esquemas, cuja materialidade se dá na presença do quadro coletivo nas escolas desde o começo do século XX, não mais os quadros individuais de ardósia, mostram que só a voz ou o texto não dão conta de certas estratégias explicativas mais amplas e relacionais. Na figura 6, há uma foto da cópia de um quadro (observe que tive de virar o caderno para dar conta do tamanho) sobre o processo mais longo de crise do Sistema Colonial, com uma anedota final “Salgaram a casa igual Roma: “Não nasce nada em local de conspiradores”. Gosto muito dessa imagem, pois tem o esquema, um caso ali para chamar atenção e até uma piadinha no linguajar que o professor entendeu ser dos estudantes: “Portugal e Brasil não está dando match mais”. Logo, atualmente, há um jogo entre o quê da história deve permanecer no ensino, e aqui se pensa em conteúdos e em estratégias como a cronologia e a memorização, e o que deve e pode ser remodelado sem deixar de ser história, como o uso de vídeos rápidos e visualmente atrativos.

uso de estratégias didáticas sincrônicas e diacrônicas buscam tornar a história acessível aos jovens. A organização dos conteúdos em uma linha cronológica pode sugerir uma perspectiva linear e, às vezes, evolucionista, mas é uma tática muito visual para trabalhar diacronia e sincronia. A ideia é que a cronologia deve ser integrada a problematizações críticas, ao aprofundamento da complexidade de períodos de transição e às relações de causa e consequência³⁵⁹.

Tais habilidades de ordenamento cronológico e visão integrada tornam-se ainda mais imprescindíveis no contexto contemporâneo, marcado pelo dilúvio informacional e pelo consequente embaralhamento temporal característico do ambiente digital. A profusão desmedida de informações históricas fragmentadas, descontextualizadas e frequentemente desarticuladas de qualquer ordenamento cronológico coerente — acessíveis simultaneamente através de múltiplas plataformas digitais — dificulta sobremaneira a construção de narrativas históricas minimamente estruturadas por parte dos estudantes. Sem a capacidade de situar eventos, processos e estruturas em sequências temporais significativas, os alunos permanecem à deriva em um mar de dados desconexos, incapazes de estabelecer relações de causalidade, simultaneidade ou sucessão entre diferentes fenômenos históricos. O embaralhamento informacional opera, assim, uma espécie de presentificação do passado, na qual todos os tempos parecem igualmente próximos ou distantes, esvaziando a própria noção de historicidade. Nesse cenário, a estratégia pedagógica que articula uma estrutura cronológica orientadora com uma abordagem multidimensional, tal como observada na prática do Professor D, não constitui mera opção metodológica, mas responde a uma necessidade cognitiva fundamental: fornecer aos estudantes ferramentas que lhes permitam organizar, hierarquizar e relacionar informações históricas de maneira ordenada e contextualizada, resistindo à certa dissolução temporal promovida pela lógica hipertextual e algorítmica da cultura digital contemporânea.

Entretanto, é importante considerarmos que um ordenamento cronológico simples, o primeiro nível cognitivo de Shemilt, pode se mostrar ainda mais necessário no contexto atual que em períodos anteriores, visto que, no passado, as informações eram mais claramente

³⁵⁹ Ver: LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Progression in Historical Understanding Among Students Ages 7-14. *Teaching History*, Londres, n. 113, p. 25-31, 1993; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene (Orgs.). *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004; BARCA, Isabel (Org.). *Consciência histórica e aprendizagem da história*. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Educação e Psicologia, 2006.

sequenciadas. Isso ocorre especialmente em razão da dinâmica própria das redes sociais, como Instagram, TikTok e Twitter (atualmente X), nas quais a organização temporal dos fatos é continuamente embaralhada pelos algoritmos que privilegiam engajamento e interação. A rolagem contínua dessas plataformas mistura informações antigas com eventos recentes, confundindo a percepção temporal dos usuários. Além disso, quando o algoritmo identifica um interesse específico, apresenta conteúdos relacionados sem considerar sua cronologia original. Nesse cenário, mesmo linhas cronológicas tradicionais usadas em livros didáticos ou em quadros escolares, como a conhecida sequência “Pré-história – Antiguidade – Idade Média – Idade Moderna – Idade Contemporânea”, que exigem esclarecimentos sobre transições, eurocentramento e arbitrariedade de periodização, ganham renovada relevância didática e comunicativa. As redes sociais, com seu fluxo inesgotável e desordenado, intensificam a necessidade de estratégias que proporcionam clareza e organização temporal. Por isso, o uso da cronologia, aliado à contextualização crítica, torna-se especialmente fundamental para desenvolver o pensamento histórico. Para o estudante, perceber que uma notícia compartilhada fora de contexto, inclusive temporal, em uma rede social exige em um primeiro momento atividades cognitivas simples como verificação de datas e montagem de uma sequência e, posteriormente, reflexão sobre suas intenções, autoria e temporalidade, competências imprescindíveis atualmente.

A dimensão factual do ensino cronológico se articula à valorização de atividades mnemônicas, como decorar nomes, eventos e datas. Defender a memorização no ensino de história pode parecer algo audacioso no atual contexto. De fato, historicamente, a prática da memorização passou a ser vista quase como um anátema pedagógico, ligada à visão autoritária e superficial do conhecimento histórico³⁶⁰. Toledo mostra que essa crítica se consolidou, especialmente no Brasil, ao associar a memorização ao projeto político-ideológico de formação da memória nacional oficializada e homogênea, distante da compreensão crítica e reflexiva dos fatos históricos³⁶¹.

Atualmente, pesquisas mostram a dificuldade crescente de memorização entre estudantes, devido à permanente disponibilidade de suportes externos que armazenam

³⁶⁰ VALLE, Lílían do; BOGÉA, Diogo. Memória e memorização: sobre um anátema na educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230017, 2018.

³⁶¹ TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. Problematizar o tradicional para encontrar o novo: o ensino de história no quadro das tendências historiográficas. **Cadernos de história da Educação**, v. 15, n. 1, p. 323-347, jan.-abr. 2016.

informações factuais, nomes, datas e citações. Não se trata apenas da ausência da necessidade de decorar números de telefone, mas sim da falta de um repertório que *a priori* possibilite conexões analíticas e epistemológicas mais profundas. Aqui não se trata da defesa de um mesmo repertório das gerações anteriores, como sugerido por Renato Janine Ribeiro, ex-ministro da Educação, mas sim de que é importante, assim como a cronologia, ter marcos temporais e factuais mínimos para conseguir se situar no tempo. A atenção fragmentada e dispersa dificulta a memorização de coisas simples que podem servir de ancoragem para pensamentos mais complexos, fundamentais para conferir sentido histórico e orientação ao futuro. É importante para um estudante brasileiro conseguir associar certas datas à acontecimentos da família. Por exemplo, saber que a mãe ou pai nasceu em 1984, momento das Diretas-Já, ou que os avós estavam vivos no golpe de 1964, mesmo que eles não tenham percebido naqueles momentos que eram eventos centrais da história do Brasil. Importante apontar como a disputa de marcos temporais mobilizam o pensamento histórico. Somente nesse capítulo, duas datas surgiram como ponto de partida para repensar como alguns momentos do passado foram retratados: 1619 (data associada à chegada dos primeiros africanos escravizados à Virgínia) para focalizar a centralidade dos africanos na formação dos Estados Unidos e 1471 (ano da chegada portuguesa à Costa da Mina) para colocar a África em evidência durante as chamadas “Grandes Navegações”. Logo, mostram como marcadores mnemônicos (como decorar datas) organizam o pensamento histórico e ativam disputas de sentido.

Essa perspectiva positiva da memorização já é reconhecida em outras áreas, como evidenciado pelo recente estudo *Cognitive Research* sobre o ensino de Matemática, que demonstra como a memorização estratégica de fatos básicos libera recursos cognitivos essenciais para tarefas mais complexas³⁶². Segundo o estudo, ao memorizar automaticamente operações matemáticas simples, como a tabuada, os alunos liberam espaço em sua memória de trabalho para lidarem com conceitos matemáticos mais complexos e sofisticados. Aplicando essa lógica ao ensino de história, sugerimos que memorizar fatos básicos, como datas-chave ou eventos estruturantes, poderia igualmente liberar recursos cognitivos para permitir análises históricas mais profundas e conexões críticas. Porém, no campo do ensino

³⁶² DOTAN, Dror; ZVIRAN-GINAT, Sharon. Elementary math in elementary school: the effect of interference on learning the multiplication table. **Cognitive Research: Principles and Implications**, v. 7, n. 101, 2022.

de história, há escassez de pesquisas que examinem essa potencialidade da memorização, especialmente sob perspectiva que não se limite à psicologia cognitiva ou à neurociência.

Em observações de aulas de história, notei que a ideia de memorização aparece associada, especialmente à cronologia aplicada à periodização e a construção de uma linguagem comum marcadamente histórica (termos de documentos, conceitos históricos). Em uma apresentação sobre o Brasil Colonial, o professor D. afirmou que “alguns advogam que só começamos (referente ao Brasil) em 1822”, acrescentando que o evento de 1808 da vinda da família real portuguesa havia já abalado os alicerces coloniais. Um aluno questionou se havia que decorar as duas datas e aquela pergunta clássica se seriam cobradas. O professor afirmou que tinham que saber, mas que não seria cobrado somente isso, pois a turma deveria ter uma ideia do processo que levou o Brasil a proclamar a independência, o que tinha muito relação com a forma (quadro esquemáticos) que ele organizava o conteúdo. Nesse caso específico, é um tanto óbvio que se um aluno pesquisar por essas datas em navegador de busca, as informações aparecerão, mas aqui se trata da ideia de que é uma informação que deve ser absorvida para depois mobilizar processos cognitivos mais complexos como a ideia defendida pelo professor de processo histórico.

Em aulas sobre a Segunda Guerra, dos professores B e C, a cronologia associada a explicação dos antecedentes, estopim, desenvolvimento e consequências ganha centralidade na explicação para que os alunos compreendam o conflito. Não cheguei a observar os professores falando que tinham que decorar as datas, mas sim deveriam saber os eventos marcantes de cabeça (invasão da Polônia, Stalingrado, Dia D, bombas atômicas). Logo, os professores partem do princípio de que certas informações factuais devem ser memorizadas para que outros raciocínios mais complexos como relação de causa e consequência, de processo histórico, de multifatorialidade ganhem substância.

A professora A. tinha o costume de fazer alguns exercícios do ENEM ou do PAS-UnB após a explicação de alguns conteúdos. Em uma aula sobre a monarquia inglesa, a professora fez uma resolução de exercícios em que havia o documento Bill of Rights e afirmou “a ideia da questão é você memorizar esse documento”, segundo ela os alunos deveriam gravar expressões como “decisões sem o consentimento do Parlamento são ilegais” para que os alunos “batessem o olho e percebessem que se tratava do fim do absolutismo e do início da monarquia parlamentar inglesa. Na mesma aula, ela afirmou que os conceitos de nobreza e burguesia deveriam apropriados pelos alunos em articulação com o processo do fim do

absolutismo. Segundo ela, esses conceitos deviam ficar “rodando” na cabeça deles para que eles percebessem por que hoje dia tem gente que usa o termo nobre “como sinônimo de gentil” e burguês “de rico”. Em uma outra turma sobre o mesmo tema, a professora estava explicando que as aulas são resumos e os vídeos serviam para “aguçar a curiosidade”, mas eles tinham que ler. Um aluno conversando com a professora disse “poxa, fato por fato e só isso ia ser muito chato”. Logo os fatos, termos, datas são necessários dentro de uma narrativa costurada pelo docente.

Desse modo, a apresentação de fatos, conceitos, datas, linguagem compartilhada faz parte quase umbilicalmente da disciplina escolar. A função que se dá a essa apresentação é uma escolha estratégica dos professores que se mostra mais visualmente nas avaliações. Acredito que a internet e a acumulação de todos esses fatos e datas online tenham alterado a forma como os estudantes podem encontrar essa informação (e isso traz consequências), entretanto continuam a ser usadas como estratégias pedagógicas como destacar o que é mais relevante para uma explicação, montar um vocabulário de referências, sem o qual é impossível ensinar história, e um exercício cerebral mesmo de reter informações. No atual momento, essas estratégias ganham importância no embaralhamento das redes em que a ordem temporal parece estar sofrendo alterações substanciais. Algo deve preencher essa cronologia e ter informações de cor ajuda os estudantes tanto a entenderem um processo quanto realizar comparações de um contexto.

Outro aspecto que aponta em outra direção, digamos menos cognitiva, é que há algo do processo de memorização ligado a afetividade (origem da expressão “de cor”). Em algumas observações, também percebi a utilização de estratégias de ensino mais performáticas baseadas em citações memorizadas por professores de história, especialmente quando envolvem trechos literários. A Professora A utilizou a história de Romeu e Julieta para explicar o absolutismo, segundo ela “como uma alegoria por meio de símbolos e imagens para mostrar como o Estado se estabeleceu na figura do monarca”. Para essa aula específica, ela sempre entrava nas turmas e falava: deixa eu contar uma história para vocês – que retoma a citação de Furet elaborado por Mattos, e então recitava alguns trechos, especialmente, do personagem Frei Lourenço, por exemplo, “Ir devagar seria mais sábio. Só tropeça quem corre”. Ainda que muitos alunos não conhecessem profundamente a obra, essa abordagem parecia facilitar conexões simbólicas e os estudantes ficavam positivamente surpresos com a capacidade da professora de falar trechos da obra. O Professor C, em aula sobre fascismo, recorreu ao conto “O Abate de um elefante”, de George Orwell. Ele perguntou retoricamente se a turma conhecia

o escritor e afirmou que Orwell era bom em “escrever livros sobre indivíduos esmagados pelo poder do Estado”. Como eu nunca tinha lido o conto, não reconheci automaticamente as citações, mas a partir das minhas anotações e posterior leitura percebi os trechos: Orwell como “uma marionete” do que se esperava dele enquanto policial do Império e a conclusão “Muitas vezes me perguntei se alguém percebeu que fiz o que fiz unicamente para evitar parecer um bobo”³⁶³. A partir do conto e de citações, o professor passou a discutir a ideia de submissão ao grupo presente de regimes totalitários. Esse mesmo professor tinha uma abordagem mais filosófica, usava com certa frequência a expressão “espírito do tempo” e focava em explicações mais coletivas. Assim como a Professora A, era cirúrgica em algumas falas, o professor C usava expressões iguais em turmas diferentes para tratar da desumanização nos campos de concentração, afirmando: “o que sobrou para contar? Cabelos, unhas e 6 milhões de judeus” e, em outro momento, “se dominam seu corpo, você perde algo de si. O que sobra quando dominam seu corpo?”. Essas falas, embora não correspondam a citações literárias, ilustram como o professor mobiliza a oralidade e a performance como estratégias didáticas. O Professor B, ao abordar a Segunda Guerra Mundial, também usava citações que sabia de cor e começava a aula com a frase “A guerra é um lugar onde jovens que não se conhecem e não se odeiam se matam entre si por decisão de velhos que não se conhecem, se odeiam, mas não se matam”³⁶⁴. Claro que quando o professor recita de cabeça é uma estratégia de ensino que não necessariamente caminha para incentivar a memorização por parte dos estudantes. Entretanto, é uma estratégia performativa com carga afetiva que produz surpresa e presença, organiza a atenção e condensa conceitos em marcas lembráveis. No contexto da plataformização (fluxos fragmentados e disputa por atenção), essa escolha não substitui a problematização, mas a viabiliza: cria âncoras afetivo-cognitivas que os estudantes reativam depois, ao estudar e escrever.

³⁶³ A frase corresponde ao penúltimo parágrafo do ensaio **Shooting an Elephant**, de George Orwell: “I often wondered whether any of the others grasped that I had done it solely to avoid looking a fool.” (Essays. London: Penguin Classics, 2000, p. 5).

³⁶⁴ Ao procurar a origem da citação, pois o professor não sabia, verifiquei ser uma dessas frases que circulam na internet em períodos de guerra. Nas redes, normalmente, ela é atribuída a Erich Hartman, piloto da Segunda Guerra Mundial. Entretanto, não consegui verificar a autoria. Em outros lugares a citação “*War is a place where young people who don't know each other, and don't hate each other, kill each other, by the decision of older rulers who know each other and hate each other, but don't kill each other*” é atribuída a Brandt Legg, em seu romance **Cosega Shock**. No entanto, é importante notar que ideias semelhantes já circulavam anteriormente, sendo frequentemente atribuídas a outros autores, como Paul Valéry. A origem exata dessa citação permanece incerta, e ela pode ter sido inspirada por reflexões anteriores sobre a futilidade e a tragédia da guerra.

Assim, defender a revalorização da memorização no ensino de história, não significa, portanto, advogar a favor de um retorno acrítico às práticas tradicionais condenadas por décadas. Trata-se, primeiramente, de propor uma memorização estratégica, afetiva e significativa, capaz de criar alicerces sólidos para reflexões mais profundas sobre o passado, especialmente em um contexto contemporâneo marcado pela fragmentação cognitiva e pela dispersão da atenção. Essas práticas não substituem a análise histórica: preparam o terreno para que ela aconteça com maior nitidez, ajudando a reconstituir ordem, relevância e sentido em meio ao fluxo contínuo e desordenado das plataformas.

4.5. A atualização do uso de fontes históricas e a presença de recursos digitais

Se, no tópico anterior, a discussão sobre cronologia e memorização evidenciou como os professores procuram reordenar o tempo diante do embaralhamento promovido pelas plataformas, aqui o foco desloca-se para o estatuto das fontes históricas nesse mesmo ambiente. Assumo uma concepção de fonte ancorada em Ginzburg e Certeau. Para Ginzburg, documentos funcionam como indícios, fragmentos que exigem interpretação detalhada para produzirem conhecimento histórico³⁶⁵. Já Certeau enfatiza que o documento não é aquilo que simplesmente “resta” do passado, mas o que é recortado, selecionado e ativado por uma operação historiográfica: “o problema não é mais da tradição e do vestígio, mas do recorte e do limite”³⁶⁶. Sob essa perspectiva, materiais audiovisuais que circulam nas plataformas digitais — vídeos, montagens, trechos documentais — tornam-se fontes apenas quando são selecionados, enquadrados e interrogados pelo professor, adquirindo inteligibilidade no ensino.

Esse movimento de atualização no uso das fontes tem sido discutido também por historiadores que analisam os impactos da cultura digital sobre o trabalho histórico. Staley observa que o ambiente digital introduz novas formas de evidência como imagens em

³⁶⁵ GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 174.

³⁶⁶ CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 50.

movimento, sequências audiovisuais, material multimodal, que ampliam o repertório documental com o qual historiadores e professores operam. Owens chama atenção para o fato de que objetos digitais são instáveis, mutáveis e sujeitos à lógica algorítmica das plataformas, o que demanda novas concepções de preservação, leitura e crítica das fontes. Essas reflexões ajudam a compreender por que vídeos curtos, animações, reconstruções visuais e trechos veiculados no YouTube entram no repertório das aulas observadas, frequentemente como gatilhos interpretativos ou como evidências a serem avaliadas pelos estudantes³⁶⁷.

Nas aulas observadas, notei que, quando recorriam a vídeos, os professores escolhiam materiais menos pela sua condição de “fonte histórica” e mais por critérios práticos ligados ao cotidiano escolar, como clareza do áudio, nitidez das imagens, qualidade da edição e, sobretudo, a duração. Havia preferência por vídeos relativamente curtos, que equilibrassem explicação, imagem e ritmo, mesmo quando incluíam apenas trechos documentais pontuais. Esses critérios pedagógicos se sobrepunham à intenção de trabalhar o documento em si, reforçando o caráter híbrido desses materiais na prática docente. Esse uso híbrido dos vídeos, entre recurso didático e fonte histórica, desloca o foco da prática docente para os processos interpretativos que ele mobiliza. Tal deslocamento aproxima-se das reflexões de Arthur Chapman sobre a centralidade das inferências no uso de evidências históricas. Em sua apresentação no TEDx Talks intitulada *History Education Matters—What, Why and How?*³⁶⁸, revisita, após 30 anos de dedicação ao campo, antigas questões que orbitam em torno do ensino de história³⁶⁹. Essas três dimensões estiveram presentes ao longo desta pesquisa, sobretudo na impossibilidade de separar a escolha de conteúdos (*why*) das concepções de conhecimento poderoso (*what*) e das formas pelas quais o conhecimento histórico é construído (*how*). Chapman conclui defendendo que estudantes precisam adotar uma postura crítica diante da história, formulando questões consistentes e compreendendo os processos de construção do conhecimento histórico.

³⁶⁷ Ver: STALEY, David J. **Computers, Visualization, and History**. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 2003; OWENS, Trevor. **The Theory and Craft of Digital Preservation**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2018.

³⁶⁸ CHAPMAN, Arthur. **History Education Matters—What, Why and How?** TEDxUCL, 1 maio 2023.

³⁶⁹ Ver: CHAPMAN, Arthur (Ed.). Introduction: Historical knowing and the ‘knowledge turn’. In: **Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge**. London: UCL Press, 2021; CHAPMAN, Arthur. Historical Thinking/Historical Knowing: On the Content of the Form of History Education. In: COUNSELL, Christine; BURN, Katharine; CHAPMAN, Arthur (org.). **MasterClass in History Education: Transforming Teaching and Learning**. Londres: Bloomsbury Academic, 2016. p. 225-247.

Nos últimos anos, a dimensão do *how* (ou seja, como ensinar história) tem sido particularmente enfatizada por meio do uso pedagógico de fontes e de documentos históricos no ambiente escolar. Tal proposta dialoga com questões metodológicas da própria disciplina histórica e, especialmente no contexto brasileiro, assume um papel central nas discussões sobre as práticas docentes³⁷⁰. A BNCC reforça essa centralidade ao afirmar que “o documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos”³⁷¹. Alberti segue uma linha parecida ao afirmar que “o trabalho com fontes é tão importante para as aulas de história quanto são as experiências em laboratório para as aulas de química”³⁷². A autora ficaria intrigada com o que fazem os professores de química em, praticamente, 60% das escolas estaduais e 70% das municipais de ensino médio no Brasil, visto que nestas escolas não há laboratórios de ciências, de acordo com o Censo Escolar de 2019³⁷³.

Acredito que esse cenário aponta para uma tensão recorrente: até que ponto estudantes do ensino médio devem ser formados como “mini historiadores”, operando procedimentos analíticos da disciplina, ou se devem simplesmente acessar narrativas históricas e explicações sobre o passado. Em pesquisa de 1991, Wineburg explora as diferenças entre historiadores e estudantes na análise de evidências documentais. Ele destaca três estratégias cognitivas que poderiam ser ensinadas: (1) a corroboração entre informações de diferentes documentos; (2) a identificação da fonte (data, autoria, finalidade); e (3) a contextualização histórica dos documentos³⁷⁴. No ambiente digital, essas três operações tornam-se ainda mais relevantes, pois os documentos circulam fragmentados e descontextualizados. Esse ponto permite uma consideração: será que a ênfase no uso de evidência histórica para a formulação do

³⁷⁰ A tradição mais anglófona maneja o conceito de evidência histórica. Ashby diferencia os termos fonte e evidência que o primeiro conceito se refere aos materiais que restaram do passado e o segundo é aquilo que extraímos das fontes ao analisá-las criticamente para responder a questões históricas. SHBY, Rosalyn. Understanding historical evidence: teaching and learning challenges. In: DAVIES, Ian (Ed.). **Debates in History Teaching**. 2. ed. London: Routledge, 2017. p. 146-148.

³⁷¹ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2018, p. 418.

³⁷² ALBERTI, Verene. Fontes. In: FERREIRA, M. DE M.; OLIVEIRA, M. M. D. DE; OLIVEIRA, A. F. B. DE (Ed.). **Dicionário de ensino de história**. 1a edição ed. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: FGV Editora, 2019, p. 107.

³⁷³ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Notas estatísticas: Censo da Educação Básica 2019**. Brasília, DF: INEP, 2020.

³⁷⁴ WINEBURG, Sam. On the reading of historical texts: notes on the breach between school and academy. **American Educational Research Journal**, v. 28, n. 3, p. 495–519, 1991.

pensamento histórico de jovens não promove uma certa simplificação da própria disciplina acadêmica? Ao ampliar o olhar sobre a historiografia ou como tem sido escrita a história, pode-se também reformular as formas como o ensino de história deve se amparar na disciplina acadêmica. Assim como a ideia de transposição didática, sistematizada pelo matemático Chevallard para pensar em adaptações entre “saber sábio” e “saber ensinado”³⁷⁵, te sido alvo de críticas, pode-se também questionar se determinadas propostas didáticas para a histórica escolar não simplificam operações historiográficas complexas. Em outras palavras, corre-se o risco de transformar metodologias da pesquisa histórica em procedimentos prescritos para a sala de aula, sem considerar suas condições concretas. Ampliar o olhar para a historiografia, como sugere Assis, implica reconhecer que “a história como forma de conhecimento tem sido considerada, há muito tempo, como uma atividade mais homogênea do que realmente é” e que há “muitas histórias”, não apenas um modelo único de prática historiográfica”³⁷⁶.

A partir das observações em sala de aula, tendo a afirmar que as pesquisas acadêmicas em torno da ideia de evidência ou sobre o uso de fontes históricas em aulas de história está consideravelmente descolado das práticas observadas. A incorporação de um certo pluralismo historiográfico ajuda a compreender algumas práticas em que fontes aparecem em sala de aula sem, contudo, enquadrá-las por exemplo, nas três categorias cognitivas de Wineburg ou nas propostas de Seixas e Morton que acrescenta às três dimensões cognitivas a defesa de que “história é interpretação baseada em inferências” e que “fazer boas perguntas sobre uma fonte pode transformá-la em evidência”³⁷⁷. No atual cenário, com vídeos de conteúdo e de divulgação científica disponíveis abundantemente online, observei o uso de fontes históricas em vídeos online até sendo usados como ganchos para boas perguntas transformando-a em evidência. Contudo, esses documentos históricos estavam ali no meio de vídeo com vários tipos de recursos visuais, ou seja, não era o foco para o desenvolvimento de um raciocínio histórico. Geralmente, é algo mais no sentido de ilustrar o que está sendo dito. Essa preferência

³⁷⁵ Ver aspectos da tradução do termo em francês *savoir savant* em: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Entre a transposição didática e a cognição histórica situada. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática Reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020, p. 13-46.

³⁷⁶ Texto original em língua inglesa: “History as a form of knowledge has long been regarded as a more homogeneous business than it actually is. We hear, think, and speak too much of history in the singular and too little of histories in the plural”. ASSIS, Arthur Alfaix. **Plural Pasts: Historiography between Events and Structures**. Cambridge: Cambridge University Press, 2023, p. 7, tradução livre da autora.

³⁷⁷ Ver: WINEBURG, Sam. On the reading of historical texts: notes on the breach between school and academy. **American Educational Research Journal**, v. 28, n. 3, p. 495–519, 1991; SEIXAS & MORTON, p. 12.

por esses tipos de vídeos pode ser explicada pela facilidade de acesso, abundância de conteúdos digitais, conexão com o cotidiano dos alunos e necessidade de capturar sua atenção, especialmente no contexto contemporâneo marcado pela fragmentação da atenção. Percebi que a seleção dos vídeos tendia a privilegiar também aspectos mais práticos como a qualidade técnica, a presença de imagens, a clareza do áudio e a duração, além da adequação ao tipo de interpretação histórica apresentada.

Ao acompanhar os professores ao longo de diferentes turmas no mesmo dia letivo, observei que o uso de materiais online variava conforme o interesse do professor e o nível de participação da turma. A professora A., por exemplo, utilizou um clipe da música *Zumbi*, de Jorge Ben Jor, acompanhado de gravuras, fotografias e pinturas de pessoas escravizadas³⁷⁸. Na primeira turma, ela exibiu o clipe apenas no final da aula, quando os estudantes já estavam um pouco dispersos não dando atenção ao material selecionado. Na aula seguinte, comentou: “Vou começar pela música, os meninos estão muito sonolentos hoje”. Entrou em sala já animada: “Vamos escutar uma música?”. Uma aluna respondeu de imediato: “Trem-bala não, né, professora?”, referência recorrente em apresentações escolares³⁷⁹. Outra completou: “É Chico Buarque, né, prof.? Também adoro ele”, numa tentativa de aproximação. Incluo esse relato anedótico para mostrar que as decisões e adaptações da docente estavam mais voltadas a usar a letra e a imagética ligadas à escravidão como sensibilização e ilustração do conteúdo, e não para formular perguntas ou contextualizar a época de produção tanto das músicas e quanto das gravuras, que, cabe destacar, pertenciam a temporalidades bem distintas.

Também constatei que, em períodos históricos nos quais prevalecia uma propensão maior ao negacionismo, revisionismo ou preconceito mesmo, como escravidão, nazismo, Guerra Fria, Islamismo, havia mais presença de recursos online. Com certa frequência, esses conceitos substantivos eram explorados não apenas por meio de exposição oral, mas também por meio de vídeos disponíveis no YouTube. Nesse sentido, os professores costumam adotar medidas para se resguardarem de conteúdos polêmicos, tornando as aulas mais dinâmicas, segundo suas perspectivas, e apresentando canais considerados confiáveis como recurso adicional. Eu vi vídeos que afirmavam categoricamente que a escravidão moderna foi um momento único e incomparável na história, que o nazifascismo era anticomunista e, por isso,

³⁷⁸ Canção **Zumbi** do compositor Jorge Ben, 1974.

³⁷⁹ Canção **Trem-bala** da compositora Ana Castela, 2017.

não podia ser de esquerda e que o Islamismo defendia a paz entre os povos. Acho que é perceptível no atual contexto, esse movimento docente de mostrar que há uma comunidade epistêmica amparando alguns posicionamentos teóricos. Não observei aula sobre a ditadura civil-militar, mas tendo a acreditar que haveria uma tendência semelhante.

Em entrevista realizada depois da observação de uma aula, o professor B., que usava com frequência vídeos do YouTube expressou que seu principal objetivo ao lecionar história era estimular o pensamento crítico dos estudantes, a fim de que estes pudessem compreender o mundo em que vivem e suas identidades culturais e sociais. Segundo ele, é necessário que os alunos “conheçam tanto sua identidade individual quanto sua identidade enquanto sociedade”. Quando questionado sobre as mudanças no ensino de história em uma sociedade cada vez mais digital, especialmente pós-pandemia, o professor afirmou que percebia mais transformações nas práticas dos professores ao incorporarem recursos disponíveis *online*, mas não tanto em relação aos objetivos do ensino de história. Pode-se interpretar a observação do professor como uma atualização possibilitada pela plataformização digital, mas que mantém uma intencionalidade tradicional do ensino de história: o objetivo é estimular o pensamento crítico visando a melhor compreensão do mundo e de si mesmos.

De modo geral, a plataformização amplia a oferta de registros audiovisuais, ao mesmo tempo em que fragmenta e desordena seus contextos de circulação. Os professores passam a mediar materiais que combinam informação, opinião e elementos narrativos diversos, o que exige escolhas constantes e critérios próprios de seleção. As observações de sala de aula não apontam para uma centralidade sistemática das fontes na prática cotidiana, mas revelam formas pontuais e pragmáticas de mobilizar documentos, imagens e vídeos. Essas práticas sugerem que o estatuto das fontes no ensino de história passa por transformações graduais, mais vinculadas às adaptações que os professores fazem diante das dinâmicas digitais do que a uma aplicação direta de modelos metodológicos consolidados.

As análises apresentadas neste capítulo revelam que os efeitos da plataformização não se traduzem em mudanças homogêneas ou linearmente detectáveis no ensino de história. Ao contrário, eles emergem de forma fragmentada, localizada e frequentemente contraditória, atravessando escolhas didáticas que combinam permanências estruturais, como a centralidade

da exposição oral, da cronologia e de certos repertórios disciplinares, com respostas criativas e contingentes às dinâmicas digitais. Aquilo que chamei de “alquimia do ensino” resume essa multiplicidade: a prática docente se realiza como composição instável entre exigências curriculares, repertórios digitais dos estudantes, pressões institucionais, usos pragmáticos das plataformas e intencionalidades formativas próprias da área de história.

Os quatro eixos analisados mostram que a plataformização atua menos como força que redefine o ensino e mais como vetor que reconfigura condições de possibilidade: reorganiza o tempo das aulas, altera expectativas de atenção, introduz novos materiais, desloca os modos de circulação da informação histórica e acentua dilemas já presentes na disciplina, como a tensão entre análise e transmissão, entre fontes e ilustração, entre crítica e memorização. Nessa reconfiguração, os professores não reproduzem simplesmente prescrições ou tendências digitais; eles operam uma mediação constante, filtrando conteúdos, adaptando estratégias e incorporando tecnologias na medida em que elas se ajustam às necessidades e aos limites de cada contexto escolar. A plataformização, portanto, não dissolve o ensino de história, mas obriga a renegociar, aula após aula, o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o que pode ser compreendido pelos estudantes em meio ao fluxo de estímulos digitais.

Assim, o capítulo sugere que a renovação do ensino de história se dá menos pela adesão a modelos didáticos inovadores e mais por esses microprocessos cotidianos de ajuste, seleção e reinterpretação, que respondem simultaneamente à cultura digital e à tradição da disciplina. É nesse sentido que a metáfora da alquimia ganha força: ensinar história na sociedade plataformizada não significa nem conservar o que já existia, nem inovar segundo prescrições externas, mas transformar elementos heterogêneos (currículos, plataformas, repertórios digitais, recursos clássicos da disciplina) em algo ensinável, inteligível e intelectualmente significativo. Esse trabalho, situado e artesanal, prepara o terreno para as considerações finais, nas quais discuto como tais transformações dialogam com a pergunta que orienta esta tese: afinal, ao atualizamos o ensino de história diante da plataformização, estamos transformando (em prata ou ouro) o que fazemos ou apenas encontrando novas formas de deixar tudo como está?

Considerações finais

O ensino de história no tempo presente: atualizando para deixar tudo como está?

Esta conclusão retoma o percurso que sustentou a investigação e os resultados que dela emergiram. Ao longo dos capítulos, buscou-se compreender como a plataformização interfere nas práticas e nos princípios educacionais, especialmente no ensino de história, e de que maneira professores e estudantes têm respondido a essas transformações. A conclusão, portanto, propõe um duplo movimento: sintetizar o caminho percorrido e refletir sobre o sentido das mudanças observadas no campo do ensino de história durante a COVID-19.

Síntese do percurso e dos resultados

Ao longo desta pesquisa, foi possível compreender como a plataformização da sociedade atravessa o ensino de história não apenas como um conjunto de ferramentas ou suportes tecnológicos, mas como um regime de mediação que incide sobre práticas pedagógicas, princípios educacionais e modos de produzir sentido histórico durante o contexto observado. Retomando os objetivos formulados na Introdução, a investigação articulou um percurso analítico que combinou: (i) a delimitação conceitual do fenômeno da plataformização, em diálogo com a literatura sobre o ensino de história; (ii) o exame das diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular e dos debates públicos que as atravessaram; e (iii) a observação etnográfica de aulas de História em escolas públicas do Distrito Federal, no contexto do retorno presencial na pandemia, em Sobradinho, Ceilândia e Samambaia. Esse percurso permitiu vislumbrar de que modo plataformas de mídia social, educacionais e de divulgação

de conteúdo interferem nas formas de ensinar e aprender história entre as juventudes; como o componente curricular vem sendo mobilizado para enfrentar a desinformação e os radicalismos juvenis; quais sentidos os professores atribuíram às exigências do ensino híbrido e às reconfigurações pedagógicas recentes; e, por fim, como se constrói, tanto nas práticas docentes quanto na BNCC, uma crítica às informações que circulam nas redes, com implicações diretas para a formação de sujeitos críticos.

A principal contribuição desta pesquisa reside na articulação entre o fenômeno da plataformização, a etnografia escolar e a análise das práticas docentes em um momento singular da história recente da educação. Ao mobilizar o conceito de plataformização para pensar a educação e o ensino de história, o estudo amplia o debate sobre como infraestruturas digitais, algoritmos e lógicas de mediação próprias das plataformas reconfiguram práticas pedagógicas, temporalidades e formas de produção do conhecimento escolar. Ao compreender a etnografia escolar não apenas como abordagem metodológica, mas como forma de conhecimento e de escuta das práticas docentes, a investigação evidencia a potência deste método para captar dimensões não parametrizáveis do cotidiano escolar – gestos, silêncios, improvisos e afetos – que escapam às métricas e aos instrumentos tradicionais de pesquisa educacional. Por fim, a observação de aulas durante o retorno presencial possibilitou a coleta de dados em um contexto excepcional e historicamente denso, cuja configuração dificilmente se reproduzirá nas mesmas condições. Esses elementos conferem originalidade à pesquisa, ao evidenciar a interação entre plataformas, práticas docentes e políticas curriculares em um cenário de transição que marcou profundamente a educação o contexto informacional observado.

Nesse contexto, a dinâmica pela qual decisões anteriores condicionam trajetórias futuras, tornando determinadas rotas mais prováveis e outras menos acessíveis, à luz da fórmula proposta por Chun (“hábito + crise = atualização”) permite compreender por que a plataformização não apenas se intensificou durante a pandemia, mas se tornou estrutural na organização do ensino. Em vez de abrir caminhos alternativos, a crise reforçou práticas e algumas infraestruturas digitais pré-existent. A COVID-19 operou como um mecanismo de aceleração: aquilo que antes era apenas uma tendência (o uso de aplicativos, dashboards, métricas de engajamento, padronização por meio de formulários) passou a constituir o próprio ambiente de possibilidade do ensino. Nesse sentido, “atualizar para deixar tudo como está” deixa de ser apenas metáfora e passa a descrever o modo como inovação e conservação se

entrelaçam na escola brasileira no contexto de saída gradual da pandemia. As atualizações aceleradas durante a crise produziram um cenário paradoxal: multiplicaram-se os dispositivos, mas as condições estruturais permaneceram as mesmas; ampliaram-se os dados, mas não a autonomia docente; sofisticaram-se as ferramentas, mas não se transformaram as bases materiais da educação pública. Ao situar o ensino de história nesse entrelaçamento entre tecnologias, currículo e experiência escolar, o estudo contribui para renovar as perspectivas teóricas e metodológicas do campo, reafirmando a centralidade do professor e da escola na mediação crítica da relação entre passado, presente e futuro.

Ainda assim, como toda investigação situada, esta pesquisa possui fragilidades e limitações: a natureza qualitativa e o recorte etnográfico, embora tenham permitido apreender nuances não parametrizáveis das práticas docentes, restringem a generalização dos resultados; e o período pandêmico, excepcional, oferece uma fotografia circunscrita, ainda que reveladora. Futuras pesquisas podem ampliar o escopo temporal e incorporar abordagens mistas, articulando métodos qualitativos e quantitativos, bem como investigar de que modo se constroem as relações mais duradouras entre plataformas educacionais, formação docente e políticas públicas de currículo. Esses caminhos podem contribuir para compreender de forma mais ampla e sistemática as implicações da plataformização para o ensino de história. Por fim, é importante reconhecer que a própria plataformização constitui um processo histórico em movimento, cuja velocidade de transformação desafia continuamente nossas categorias de análise e exige que a pesquisa educacional se mantenha aberta criticamente.

Atualizando para deixar tudo como está?

Ao longo de cinco anos debruçada sobre o tema, e acompanhando as frequentes reflexões sobre os atuais desafios escolares estimulados por uma sociedade plataformizada, concluo que o ensino de história não está se atualizando para deixar tudo como está, segundo a interpretação de Chun³⁸⁰, parafraseada e adaptada aos objetivos desta tese. E, sim, passando por uma transformação mais substancial, algo que ultrapassa em certa medida a noção de atualização de Chun. Conforme o indicado ao longo do trabalho, a ideia de atualizar é

³⁸⁰ CHUN, Wendy Hui Kyong. **Updating to remain the same**: habitual new media. Cambridge, MA: The MIT Press, 2016.

entendida, segundo a pesquisadora, como um processo resultante da interação entre hábito e crise. Hábito entendido como práticas cotidianas automatizadas que sustentam as redes digitais contemporâneas como o *scroll* infinito do Instagram e do TikTok, o acesso a conteúdo “personalizado”, o engajamento por meio de curtidas, compartilhamentos sem muita reflexão³⁸¹. As crises, como a pandemia, reorientam essas práticas sem necessariamente rompê-las, consolidando-as sob aparência de novidade. Ainda assim, esse enquadramento é insuficiente para explicar tudo o que foi observado: o ensino de história parece atravessar uma transformação mais substantiva do que a noção de “atualização” permite captar.

Atualizar-se, nesse contexto, não significa promover mudanças estruturais, mas muitas vezes conservar formas antigas sob a aparência de novidade. A lógica do *remain the same* ajuda a compreender como parte das inovações propostas para a educação pública brasileira opera mais como atualização conservadora do que como transformação efetiva. Introduzem-se diretrizes, plataformas e novas ferramentas sem enfrentar problemas fundamentais, ou seja, para “deixar tudo como está” com a precarização da formação docente, a falta de apoio psicossocial, a sobrecarga de trabalho e as condições materiais inadequadas das escolas. No entanto, esse enquadramento não é insuficiente para explicar o que se observa no ensino de história. Os dados indicam uma transição mais profunda, acelerada pela pandemia da COVID-19 e marcada por mudanças significativas no modo como os jovens pensam historicamente, especialmente aqueles socializados desde cedo em ambientes digitais. Ignorar esse fenômeno é apagar duas variáveis centrais da equação do ensino: os estudantes e as práticas docentes.

Um ponto central que emerge quando articulamos os três eixos da tese (BNCC, práticas docentes e plataformização) é que eles não operam como camadas separadas, mas como um mesmo regime de atualização contínua. A BNCC institui uma lógica curricular que traduz a educação em competências mensuráveis, reforçando a padronização e interoperabilidade que são também a gramática das plataformas digitais. Nas escolas observadas, essa racionalidade curricular se encontra com as exigências tecnológicas, produzindo expectativas de registro, monitoramento e responsividade que tentam moldar o trabalho docente. Ao mesmo tempo, professores não apenas recebem essas exigências: reinterpretam, desviam, flexibilizam, criam. O cotidiano revela uma disputa entre tecnologias de controle e práticas de invenção, na qual a plataformização funciona como infraestrutura e horizonte, enquanto a cultura escolar

³⁸¹ A nova geração dá o nome de *doomscrolling* quando ficam “presos” no *feed* das plataformas digitais, já capturando o aspecto desta prática de condenar a pessoa à ruína da rolagem infinita.

historiciza, tensiona e reconfigura seus efeitos. Assim, compreender o ensino de história no tempo presente exige olhar simultaneamente para as políticas curriculares, para as infraestruturas técnicas e para as micropolíticas da sala de aula, pois é na fricção entre esses níveis que a plataformização do ensino assume seus efeitos mais concretos.

A primeira variável da equação, a juventude estudantil, em contexto plataformizado, vêm sendo discutida em obras como o *best-seller* "*A geração ansiosa*", de Jonathan Haidt, e a série documental "*Adolescência*", que apontam para o impacto da hiperconectividade sobre a vida emocional e cognitiva dos jovens³⁸². Em um momento em que os espaços de interação não-virtuais entre jovens estão cada vez mais reduzidos, a escola permanece como um dos últimos espaços de convívio social significativo. Não apenas mais um espaço, mas talvez o principal, sobretudo as escolas públicas, dada a diversidade dos alunos que ali se encontram. Ao longo da pesquisa, acompanhei os estudos e as reportagens sobre os usos radicalizados das redes sociais nas escolas. Se voltássemos a 2023, o foco recairia sobre a violência contra professores e alunos ou a violência contra as escolas, como mencionado no relatório do MEC³⁸³ e não à violência em geral nas escolas. Em seguida, esse debate foi reconfigurado pela atenção à cultura "incel" e aos discursos misóginos compartilhados por meninos em idade escolar.

Tenho reservas quanto à rigidez das categorias geracionais como *baby boomers*, Geração X, *Millennials* e Geração Z aplicadas ao Brasil, e até que ponto essas definições respondem às *trends* das redes sociais. Nem todos os millenials tiveram acesso à internet em seu início, ou ao ICQ, Orkut ou Messenger. No Brasil, muitos *babies boomers* tampouco usufruíram das facilidades econômicas dos anos de ouro do capitalismo pós-guerra. Antes associada a experiências históricas compartilhadas como guerras, revoluções ou transformações sociais, a ideia de geração parece hoje marcada sobretudo por mudanças tecnológicas, como se o uso de uma mesma tecnologia bastasse para definir pertencimentos. Mesmo com essa apreciação em mente, há diferenças evidentes na geração que cresceu em meio à sociabilidade digital: os *smartphones* foram rapidamente popularizados e, na primeira década de uso, as consequências negativas do acesso em larga escala e sem regulação não foram antecipadas. Pensar as

³⁸² HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais**. Tradução de Lígia Azevedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2024; **ADOLESCÊNCIA**. Minissérie (4 episódios). Criada por Jack Thorne e Stephen Graham; direção de Philip Barantini. Produção: Netflix, 2025.

³⁸³ BRASIL. Ministério da Educação. **Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental**. Relatório final do Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, instituído pela Portaria MEC nº 1.089, de 12 de junho de 2023. Relator: Daniel Cara. Brasília: MEC, 2023.

gerações no tempo presente implica, portanto, historicizar o próprio presente, reconhecendo que as temporalidades digitais produzem novas percepções de mudança e continuidade. A Geração Z, socializada em ciclos de atualização constante e da rolagem infinita, parece vivenciar de modo ainda mais intenso esse tempo acelerado, talvez sem muitas referências de duração ou estabilidade que marcavam as gerações anteriores, uma hipótese que, pela própria complexidade do fenômeno, ainda exige distância e tempo para ser compreendida. Talvez a próxima geração, denominada Alfa, cresça sob um acesso mais controlado às redes, após a divulgação de pesquisas sobre o tema, indicando que os últimos anos tenham sido apenas um tropeço³⁸⁴.

Se a última geração de estudantes do ensino médio cresceu imersa nas temporalidades aceleradas das redes, os professores, formados em outro contexto tecnológico e pedagógico, enfrentam o desafio de ensinar história a sujeitos que experimentam o tempo de forma distinta. Logo, pensando na segunda variável da equação, as práticas docentes, discordo, por exemplo, da análise do Professor B ao afirmar: “eu não vejo mudança em relação aos objetivos (do ensino de história), vejo mudança com a prática. Eu acho que a gente está aprendendo a lidar com novas ferramentas, mas acho que a base é a mesma”. Em seguida, avança:

Mas os objetivos mesmo em si, eu não sei até onde mudou, pois coisas que a gente vê no mundo digital são coisas que a gente já via no mundo normal, né, no mundo não digital. Só a forma como a gente faz ou deixa de fazer algumas coisas, passou a ser um pouco diferente. Eu acho que o que mudou foi a prática e não a base em si.

Interpreto, assim, que as mudanças observadas não configuram uma simples atualização ou uma transposição do não digital para o digital. Elas apontam para abalos mais profundos nas formas de organizar o tempo histórico, de sustentar interpretações sobre o passado e de lidar com a naturalização de preconceitos e radicalismos entre jovens socializados desde cedo em ambientes digitais. Durante a pesquisa, me questionei continuamente: estaria diante de mudanças pontuais – meras atualizações – ou de uma reestruturação profunda do ensino de história? Também me interroguei se certas plataformas somente agravavam problemas já existentes, como a manipulação de notícias, ou se estavam

³⁸⁴ A proibição do uso de aparelhos portáteis, por estudantes, durante as aulas, recreio e intervalo de acordo com a Lei nº 15.100/2025 é um avanço considerável, mas não altera o tanto de tempo que os jovens usam seus celulares em tempo livre.

criando problemas novos. Em um primeiro momento, me deixei influenciar por autores como Raimundo Cuesta, que trata da constituição do código disciplinar escolar de história³⁸⁵. O autor afirma que a constituição deste código estaria ligada à formação do Estado-Nação e suas características estruturantes seriam reconfiguradas em uma relação entre passado e presente, ou seja, um jogo entre princípios e práticas já consolidadas e as demandas do presente. Cuesta oferece uma chave valiosa para compreender como certos elementos tradicionais do ensino de história, como a divisão por esferas (econômica, política, social, cultural), o uso de esquemas classificatórios e a fixação em eventos marcantes, persistem mesmo diante de pressões externas por inovação. Essa leitura me ajudou a iluminar a observação de que, embora novas ferramentas e plataformas estejam sendo integradas ao cotidiano docente, muitas estruturas narrativas e formas de organização do conhecimento permanecem enraizadas. A leitura de Cuesta me ajudou a não ler tudo sob a lente da novidade, mas não me ajudou a compreender as mudanças.

Autores como Pamela Smith³⁸⁶ e Sautchuk³⁸⁷ contribuíram para deslocar a noção de técnica da instrumentalidade, entendida como o simples uso de meios para atingir fins, para uma forma dinâmica e relacional de conhecimento e de ação. Smith propõe uma epistemologia artesanal, que valoriza o fazer situado; enquanto Sautchuk entende a técnica como instância transformadora das relações sociais e materiais. Essa lente foi fundamental para que eu percebesse que o uso das plataformas não se limita à incorporação de objetos digitais, mas produz alterações substanciais nas formas de saber e de interagir na escola pública. Yuk Hui também aprofunda a discussão sobre tecnologia ao desenvolver os conceitos de cosmotécnica e tecnodiversidade. Segundo o autor, as técnicas nunca são universais, neutras ou homogêneas, pelo contrário, carregam em si cosmologias e visões de mundo específicas que moldam as relações humanas e os ambientes em que se inserem³⁸⁸. Logo, o uso de plataformas e a plataformização dos debates sobre o passado e sobre o ensino de história, não pode estar

³⁸⁵ CUESTA, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997 (version electrónica, 2009).

³⁸⁶ SMITH, Pamela. **The body of the artisan: art and experience in the scientific revolution**. Chicago: University of Chicago Press, 2018.

³⁸⁷ SAUTCHUK, Carlos Emanuel. (Org.). **Técnica e transformação: perspectivas antropológicas**. Rio de Janeiro: ABA Publicações, 2017.

³⁸⁸ HUI, Yuk. **Tecnodiversidade**. Tradução de Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu, 2020.

descolada de uma intencionalidade para o ensino de história, mesmo que se defenda que seu ensino não precisa ter uma função utilitarista, como defendido pela Professora A.

A compreensão histórica, conforme discutida por Sam Wineburg³⁸⁹, exige uma espécie de coreografia intelectual, na qual o sujeito mobiliza habilidades cognitivas e interpretativas complexas para desconfiar das aparências, contextualizar documentos, interrogar vozes do passado e construir sentidos historicamente situados³⁹⁰. As plataformas digitais tensionam essa coreografia intelectual: privilegiam velocidade, visibilidade e reatividade emocional, minando a suspensão do juízo e a escuta do outro, princípios fundamentais do pensamento histórico. Como argumenta Chun, o ambiente digital é regido por hábitos automatizados – como o *scroll* infinito, os cliques impulsivos e a partilha acrítica – que inibem a suspensão do juízo e a abertura ao estranhamento, elementos fundamentais do pensamento histórico. A operação reflexiva, em que o leitor reconstrói criticamente o sentido do passado, é marcada pela recepção fragmentada da atenção, pela adesão afetiva e pelos circuitos de confirmação programados. Pensar historicamente é um exercício de interpretação reflexiva que demanda certo distanciamento crítico, sensibilidade temporal e imaginação disciplinada. A plataformização do ensino de história, ao padronizar recursos, prescrever interfaces e modular ritmos de aprendizagem, não apenas altera os meios de transmissão, como também reconfigura a mensagem transmitida. E não é apenas o repertório que muda; muda a gramática do vínculo com o passado. Em salas atravessadas por notificações, timelines e recomendações, a mediação crítica de temporalidades ganha mais centralidade. Ordenar ruídos, desacelerar a atenção, devolver estranhamento, reabrir perguntas. É nesse intervalo, entre a urgência do *feed* e o tempo lento do documento, que o ensino de história reafirma sua relevância.

Argumento que os dados empíricos colhidos durante a pesquisa apontaram para algo diferente: as transformações na escola pública, nas relações entre alunos e professores e nas formas como o conhecimento histórico é negociado e produzido, indicam uma mudança substancial e complexa, não meramente superficial ou ilusória. Na pesquisa realizada, ficou perceptível como as plataformas digitais escolares, vídeos educativos de plataformas *online*, redes sociais e demais recursos tecnológicos são manifestações culturais e políticas concretas,

³⁸⁹ WINEBURG, Sam. **Historical Thinking and Other Unnatural Acts**: Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

³⁹⁰ WINEBURG, Sam. **Historical Thinking and Other Unnatural Acts**: Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

situadas em redes híbridas de significado. Esses recursos tecnológicos redefinem continuamente as práticas docentes, tornando-se parte ativa e constitutiva das novas formas de existência escolar.

Em alguns momentos, o olhar investigativo ficou concentrado nas recusas e resistências às inovações tecnológicas, como percebido nas manifestações indígenas contra o ensino remoto no Pará; na proibição do uso de celulares em escolas brasileiras; ou na reversão da política de digitalização educacional na Suécia, com o retorno dos livros didáticos impressos. No entanto, essa ênfase inicial foi sendo desafiada ao longo da pesquisa pela constatação de que, paralelamente às resistências, muitos professores aderiram a determinadas ferramentas digitais que fizeram sentido para suas práticas pedagógicas. Isso para afirmar que se os professores estão utilizando plataformas, é porque estas estão fazendo sentido para eles. Embora seja inegável a assimetria de poder entre as grandes corporações que controlam essas tecnologias e os sujeitos que delas dependem, é também verdade que diversas escolhas docentes têm sido guiadas pela funcionalidade percebida. Muitos professores continuaram utilizando o Google Classroom, mesmo depois do fim da pandemia, devido à sua utilidade na organização de materiais, compartilhamento de conteúdos e aplicação de atividades avaliativas via *Google Forms*. O uso de vídeos do YouTube também se intensificou e o ecossistema digital passou a integrar de forma orgânica as dinâmicas cotidianas e os modos informais de atualização docente³⁹¹.

Para avaliar essas transformações, foi intelectualmente desafiador ajustar o foco analítico, o que exigiu atenção para não incorrer nem na superestimação das mudanças e nem na negligência. Como já discutido, a história do cotidiano pode ser compreendida a partir de uma lógica de longa duração, marcada por mudanças lentas. Esperava encontrar na pesquisa uma certa inércia e permanências estruturais do código disciplinar, mais próximo da abordagem de Raimundo Cuesta, entretanto, o que mais se destacou foram as mudanças. Mudanças que enraizadas em práticas conhecidas, assumem novos sentidos, como o uso da cronologia.

³⁹¹ Dados da pesquisa TIC Educação 2022 indicam que o uso de vídeos online integra de forma significativa as práticas docentes no Brasil. Entre os professores de escolas de Ensino Fundamental e Médio, 66% declararam utilizar o YouTube em atividades com os alunos, percentual superior ao de outras redes sociais como Instagram (32%) e Facebook (22%). Esses dados evidenciam a centralidade dos conteúdos audiovisuais no cotidiano pedagógico, especialmente no contexto pós-pandêmico. Ver: CETIC.BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2022. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.

Atualmente, o campo educacional é constantemente atravessado por inovações tecnológicas que dificultam a formulação de conclusões definitivas. O que hoje se apresenta como novidade, do uso massivo do *Google Classroom* e de plataformas de videoconferência ao avanço recente da inteligência artificial generativa, rapidamente se transforma em parte do cotidiano escolar, redefinindo, de modo quase contínuo, o que se entende por ensinar e aprender. Bill Gates disse recentemente que os avanços da inteligência artificial nos próximos anos “reduzirão significativamente o papel da humanidade em muitas tarefas tradicionais, como medicina e educação”³⁹². Essa afirmação, mais do que uma previsão tecnológica, evidencia o imaginário de substituição que atravessa o debate educacional contemporâneo, reforçando a urgência de repensar o papel humano na mediação do conhecimento. Estaríamos, então, diante de transformações profundas na forma de ensinar e aprender história? A pesquisa sugere que sim, mas não por simples imposição técnica. Não se trata apenas de novos conteúdos, métodos ou objetos, trata-se de novas formas de relação, interpretação e produção do pensamento histórico. As plataformas não apenas ampliam o repertório de recursos didáticos; elas instauram outras temporalidades, modos de atenção e regimes de visibilidade que alteram as relações entre professores, estudantes e conhecimento. No ensino de história, essas mudanças se expressam na maneira como os docentes interpretam o papel da disciplina frente à desinformação, na incorporação de linguagens audiovisuais e nos gestos cotidianos de mediação, como o uso de vídeos, memes, comentários e postagens como objetos de leitura histórica. Ensinar história nesse ambiente implica lidar com um fluxo contínuo de dados, interpretações e disputas narrativas, em que o passado é constantemente reeditado e ressignificado.

Em síntese, a pesquisa indica que o ensino de história, tal como praticado nas escolas públicas observadas durante a fase da pandemia do segundo semestre de 2021, não está simplesmente passando por uma atualização nos moldes descritos por Chun para as mídias digitais, uma vez que as transformações observadas – tanto em relação às práticas docentes quanto em relação aos estudantes – apontam para uma mudança mais densa. As redes digitais, as técnicas de mediação e os conflitos em torno da autoridade e do sentido do passado não apenas impactam a prática pedagógica, mas reconfiguram os próprios fundamentos do saber

³⁹² SILVA, João. Bill Gates diz que IA vai substituir médicos e professores em menos de 10 anos. **O Globo**, Rio de Janeiro, 28 mar. 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2025/03/28/bill-gates-diz-que-ia-vai-substituir-medicos-e-professores-em-menos-de-10-anos.ghhtml>. Acesso em: 8 abr. 2025.

histórico escolar. Longe de “deixar tudo como está”, as atualizações contemporâneas nos ajudam a repensar e compreender o lugar da história como forma de pensamento e como prática escolar em um mundo instável e tecnicamente mediado. Os saberes históricos passam a ser atravessados por arquiteturas técnicas que priorizam atualização, personalização e gamificação, deslocando o foco da experiência histórica coletiva e crítica para a gestão individualizada da atenção e do desempenho. Nesse cenário, pensar historicamente não é impossível, mas requer uma disposição ética e epistêmica específica: resistir à lógica da instantaneidade, afirmar o valor do tempo, da dúvida, da alteridade e da reconstrução como fundamentos do saber histórico.

REFERÊNCIAS

LIVROS E ARTIGOS

ABRAHAMSEN, Rita; DROLET, Jean-François; WILLIAMS, Michael C. **World of the Right: Radical Conservatism and Global Order**. Cambridge: Cambridge University Press, 2024

ABUD, K. M. A guardiã das tradições: a história e o seu código curricular. **Educar em Revista**, n. 42, p. 163–171, dez. 2011.

AGUIAR, André. Indígenas protestam contra lei que inviabiliza educação presencial nas aldeias do Pará. **Agência Pública**, 22 jan. 2025. Disponível em: <https://apublica.org/2025/01/indigenas-protestam-contra-lei-que-inviabiliza-educacao-presencial-nas-aldeias-do-para/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALBERTI, Verene. Fontes. In: FERREIRA, M. DE M.; OLIVEIRA, M. M. D. DE; OLIVEIRA, A. F. B. DE (Ed.). **Dicionário de ensino de história**. 1a edição ed. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: FGV Editora, 2019.

ANDERSON, B. R. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ASSIS, Arthur Alfaix. **Plural Pasts**: Historiography between Events and Structures. Cambridge: Cambridge University Press, 2023.

ASSIS, Arthur Alfaix. Objectivity and the First Law of History Writing. **Journal of the Philosophy of History**, v. 13, n. 1, p. 107–128, 5 mar. 2019. DOI 10.1163/18722636-12341350.

ASSIS, Arthur Alfaix. Posfácio: O revisionismo de Sérgio Buarque de Holanda. In: RODRIGUES, Tiago Serras. **Visões de Portugal em Raízes do Brasil de Sérgio Buarque de Holanda**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2024.

AVILA, Arthur Lima de. O que significa indisciplinar a história? In: NICOLAZZI, Fernando; AVILA, Arthur Lima de; TURIN, Rodrigo. **A história (in)Disciplinada**: Teoria, ensino e difusão de conhecimento histórico. Vitória: Milfontes, 2020.

AVILA, Arthur Lima de. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. **Revista Brasileira de história**, v. 42, n. 87, p. 161–184, ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-09>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BARCA, Isabel. Educação histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. **Educar em Revista**, n. 45, p. 17-32, 2012a.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **história Revista**, v. 17, n. 1, 18 dez. 2012.

BARCA, Isabel (Org.). **Consciência histórica e aprendizagem da história**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Educação e Psicologia, 2006.

BARROS, J. D'A. Sobre a noção de Paradigma e seu uso nas Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Florianópolis, v. 11, n. 98, p. 426-444, jan./jun. 2010.

BATES, Laura. **The New Age of Sexism: How the AI Revolution is Reinventing Misogyny**. Londres: Simon & Schuster UK, 2025

BAZZO, Juliane. ‘**Agora tudo é bullying**’: uma mirada antropológica sobre a agência de uma categoria de acusação no cotidiano brasileiro. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

BENKLER, Yochai. **The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom**. New Haven: Yale University Press, 2006.

BERLANT, Lauren. **Cruel Optimism**. Durham: Duke University Press, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo: EDUSP, 2008.

BLAIR, Ann; DUGUID, Paul; GOEING, Anja-Silvia; GRAFTON, Anthony. (Eds.). **Information: a Historical Companion**. Princeton: Princeton University Press, 2021.

BLATCHFORD, P.; RUSSELL, A. **Rethinking class size: the complex story of impact on teaching and learning**. London: UCL Press, 2020.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLOW, Frances; LEE, Peter; SHEMILT, Denis. Time and chronology: conjoined twins or distant cousins? **Teaching History**, n. 147, p. 26-34, jun. 2012.

BOVO, Cláudia Regina; DEGAN, Alex. As temporalidades recuadas e sua contribuição para a aprendizagem histórica: o espaço como fonte para a história Antiga e Medieval. **Revista História Hoje**, v. 6, n.º 12, p. 55-76. 2017.

BOYD, Danah. **It's complicated**: the social lives of networked teens. New Haven: Yale University Press, 2014.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Thematic Analysis: A Practical Guide to Understanding and Doing**. London: SAGE Publications, 2021

CASTELLS, Manuel. **The Rise of the Network Society**. Oxford: Blackwell, 1996.

CAULFIELD, Mike; WINEBURG, Sam. **Verified: how to think straight, get duped less and make better decisions about what to believe online**. Chicago: The University of Chicago Press, 2023.

CERRI, L. F.; COSTA, M. P. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de história para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, v. 37, p. e77155, 2021.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CESARINO, Letícia. **O Mundo do Averso: Verdade e Política na Era Digital**. São Paulo: Ubu, 2022.

CESARINO, Letícia. Pós-verdade e a crise do sistema de peritos: uma explicação cibernética. **Ilha Revista de Antropologia**, v. 23, n. 1, p. 73–96, 24 fev. 2021a.

CESARINO, Letícia. As ideias voltaram ao lugar? Temporalidades não lineares no neoliberalismo autoritário brasileiro e sua infraestrutura digital. **Caderno CRH**, v. 34, p. e021022, 29 nov. 2021b.

CESARINO, Letícia. Identidade e representação do Bolsonarismo. In: **Revista de Antropologia**. São Paulo, v. 62, n. 3, p. 530-557, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2019.165232>. Acesso em: 23 fev. 2023.

CHAPMAN, Arthur (Ed.). **Knowing History in Schools**: Powerful knowledge and the powers of knowledge. London: UCL Press, 2021.

CHAPMAN, Arthur. Learning the lessons of the Holocaust: a critical exploration. In: FOSTER, S.; PEARCE, A.; PETTIGREW, A. (Eds.). **Holocaust education: contemporary challenges and controversies**. London: UCL Press, 2020, p. 50-73.

CHAVES JR, José Inaldo. **Os povos indígenas e a questão do trabalho no Brasil colonial** (Artigo). In: Café história – história feita com cliques. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/povos-indigenas-trabalho-brasil-colonial/>. Publicado em: 18 nov. 2019.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Del Saber Sabio al Saber Enseñado. Buenos Aires: AIQUE, 1997.

CHUN, Wendy Hui Kyong. **Updating to remain the same: habitual new media**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2016.

CHUN, Wendy Hui Kyong; BARNETT, A. **Discriminating data: correlation, neighborhoods, and the new politics of recognition**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2021.

CIVICO, Marco. Linguistic statistical universals: comparing computer- and human-generated texts. **International Journal of Digital Humanities**, [s.l.], v. 7, p. 1-37, 2025.

CNN BRASIL. 66% dos alunos brasileiros não leem textos com mais de dez páginas, diz estudo. **CNN Brasil**, 28 abr. 2023. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/66-dos-alunos-brasileiros-nao-leem-textos-com-mais-de-dez-paginas-diz-estudo/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 31 mar. 2025.

COSTA, Arthur Santos. **Ensino de História em disputa: deslocamentos, inflexões e acomodações no processo de produção da BNCC de História para os anos finais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em História), Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

COUNSELL, Cristine. ‘Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers’ achievement’. **The Curriculum Journal**, 22 (2), 201–225, 2011. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.574951>.

CRARY, Jonathan. **24/7: o capitalismo tardio e os fins do sono**. Lisboa: Antígona, 2018.

CUESTA, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997 (version electrónica, 2009).

CUNHA, Joana et al. Emergency Remote Learning Reduced Reading Proficiency in Incoming University Students: **A Comparative Study Before and After COVID-19**. *Frontiers in Education*, v. 9, artigo 1356730, 23 jan. 2024. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1356730/full>. Acesso em: 31 mar. 2025.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno; LIMA, Michelle Fernandes. **Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. Educação em Debate, Fortaleza, v. 42, n. 82, p. 55-72, maio/ago. 2020.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros**: presente, passado e futuro. Tradução de Daniel Pellizari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DARNTON, Robert. Google and the New Digital Future. **The New Yorker Review**, 17 dez. 2009. Disponível em: <https://www.nybooks.com/articles/2009/12/17/google-and-the-new-digital-future/>. Acesso em: 5 jun. 2023.

DARNTON, Robert. An Early Information Society: News and the Media in Eighteenth-Century Paris. **The American Historical Review**, fev. 2000.

DESSUS, Philippe. Les leçons d'AltSchool: Comment compromettre les relations enseignant-élèves sous prétexte d'innover ? **Vivre le primaire**, v. 34, n. 4, p.84-85, hal-03494883, 2021.

DIJCK, J. Van; POELL, T.; WAAL, M. de. **The platform society**: public values in a connective world. New York: Oxford University Press, 2018.

DINIZ, Debora. **Cadeia**: Relatos sobre mulheres. 6. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2015.

DOTAN, Dror; ZVIRAN-GINAT, Sharon. Elementary math in elementary school: the effect of interference on learning the multiplication table. **Cognitive Research: Principles and Implications**, v. 7, n. 101, 2022.

EMPOLI, Giuliano da. **Os engenheiros do caos**: uma investigação fascinante e sem precedentes que revela os bastidores do movimento populista global. Lisboa: Gradiva, 2023.

FERREIRA, M. DE M.; OLIVEIRA, M. M. D. DE; OLIVEIRA, A. F. B. DE (EDS.). **Dicionário de ensino de história**. 1a edição ed. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: FGV Editora, 2019.

FISHER, Max. **A máquina do caos**: como as redes sociais reprogramaram nossa mente e nosso mundo. São Paulo: Todavia, 2023.

FOGO, Bradley. Core Practices for Teaching History: The Results of a Delphi Panel Survey. **Theory & Research in Social Education**, 42(2), 2014, p. 151–196.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 10, 1999, p. 58-78.

FOSTER, S.; PEARCE, A.; PETTIGREW, A. (EDS.). **Holocaust education**: contemporary challenges and controversies. London: UCL Press, 2020.

FRANCO, Yuri Soares; PAULINO, Fernando Oliveira; MARRA, Milena dos Santos; COELHO, Jairo Faria Guedes; MOLINA, Fernando. Comunicação escolar em tempos de pandemia. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 4, nov. 2020.

FRENCH, Howard W. **Origem África: África, os africanos e a criação do mundo moderno de 1471 à Segunda Guerra Mundial**. Lisboa: Bertrand Editora. 2022.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: CIAVATTA, M. (Org.). **Gaudêncio Frigotto - Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, v. 1, p. 141-158.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRONZA, Marcelo. Os vídeos de história no Youtube como mobilizadores das evidências audiovisuais na aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses. In: ALVES, Luís Alberto Marques; GAGO, Marília (Coord.). **Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar**. Porto: CITCEM, 2021, p 71-89.

FUCHS, Christian. **Social Media: a critical introduction**. Los Angeles: SAGE, 2014.

GAGNEBIN, J. M. O preço de uma reconciliação extorquida. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir. **O que resta da ditadura**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 177-186.

GASMAN, Lydinéa; FONSECA, James Braga Vieira da. **Guia metodológico para cadernos MEC: história**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1971.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GAUTHIER, C. Por uma teoria da pedagogia. **Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998 apud SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, T. M. B. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Educar em Revista**, n. spe, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERMINARI, G. D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 54, 5 ago. 2012.

GERMINARI, G. D.; MELLO, P. E. D. de. Reforma do ensino médio e a base nacional comum curricular: confrontos narrativos, estratégias de imposição e impactos no ensino de história. **Revista Interacções**, v. 14, n. 49, p. 7–24, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.16154>. Acesso em: 5 jan. 2024.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, A. M. R.; FARIA, E. L. Etnografia e aprendizagem na prática: explorando caminhos a partir do futebol no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. spe, p. 1213–1228, dez. 2015.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241–252, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200005>. Acesso em: 5 jan. 2024.

GRAFTON, Anthony. Premodern Regimes and Practices. In: BLAIR, Ann; DUGUID, Paul; GOEING, Anja-Silvia; GRAFTON, Anthony. (Eds.). **Information: a Historical Companion**. Princeton: Princeton University Press, 2021, p. 3-20.

GRAFTON, Anthony. (Eds.). **Information: a Historical Companion**. Princeton: Princeton University Press, 2021, p. 211-237.

GRAFTON, Anthony. **The Footnote: A Curious History**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

GUARINELLO, Norberto Luiz. história científica, história contemporânea e história cotidiana. **Revista Brasileira de história**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 11-26, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000200002>. Acesso em: 10 mar. 2025.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais**. Tradução de Lígia Azevedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008, Cap. 3, p. 103-133. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/740>. Acesso em: 12 jun. 2024.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia: digitalização e a crise da democracia**. Petrópolis: Vozes, 2022.

HARRIS, Ainsley. AltSchool rebrands itself Altitude Learning as cofounders step aside. **Fast Company**, 28 jun. 2019. Disponível em: <https://www.fastcompany.com/90370462/alt-school-rebrands-itself-altitude-learning-as-cofounders-step-aside>. Acesso em: 10 set. 2023.

HAUPT, Karl. **Ein Beitrag zu der Frage nach Ziel und Methode des Geschichtsunterrichts an Gymnasien** (Uma contribuição a questão do objetivo e método do ensino de história nos ginásios). Wittenberg: R. Herrosé, 1883.

HAWKEY, K. **History and the climate crisis environmental history in the classroom**. London: UCL PRESS, 2023.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HUI, Yuk. **Tecnodiversidade**. Tradução de Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu, 2020.

JALES, LUANNA. Visibilidade histórica para mulheres, negros e indígenas. Em: **Novos Combates pela história: desafios, ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

JONES, Alden. College Students Aren't Doing the Reading. Professors Worry. **Teen Vogue**, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://www.teenvogue.com/story/college-students-not-reading>. Acesso em: 31 mar. 2025.

JOHN, R. R.; TWOREK, H. Publicity, Propaganda, and Public Opinion: from the Titanic disaster to the Hungarian Uprising. In: BLAIR, Ann; DUGUID, Paul; GOEING, Anja-Silvia;

KROKER, Arthur.; KROKER, Mariliouise. (Eds.). **Critical digital studies: a reader**. 2. ed. Toronto: University of Toronto Press, 2013.

LAMBAIS, Guilherme; OKOYE, Dozie; SEN, Shourya; WANTCHEKON, **Leonard**. Education for Control and Liberation in Africa and among the Black Diaspora. **Comparative Education Review**, v. 67, n. 4, p. 861-883, 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, Bruno. Fake news: do passado ao presente. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **Novos Combates pela história: Desafios - ensino**. São Paulo: Contexto, 2021, p 147-173.

LEAL, Bruno. Novo estudo da Microsoft sugere que historiadores podem ser substituídos? **Café História**, 1º ago. 2025. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/novo-estudo-microsoft-historiadores>. Acesso em: 24 set. 2025.

LEE, Peter. Por que aprender história? **Educar em Revista**, n. 42, 2011.

LEE, Peter; ASHBY, R. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: SEIXAS, P.; STEARNS, P.; WINEBURG, Sam (Eds.). **Teaching, learning, and knowing history**. New York: New York University Press, 2000.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

LÉVY, Pierre. **Cyberculture: Rapport au Conseil de l'Europe**. Paris: Odile Jacob, 1997.

LIMA, Douglas Xavier de. Uma história contestada: a história Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **Anos 90**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-21. 2019.

LINDH, Maria; NOLIN, Jan. Information we collect: surveillance and privacy in the implementation of Google Apps for Education. **European Educational Research Journal**, Oxford, v. 15, n. 6, jul. 2016, p. 16.

MACEDO, André Luan Nunes. A história do Brasil entre “mundos” e a excepcionalidade europeia: a Base nacional Comum Curricular (2014-2018). **Revista História Hoje**, v. 11, n. 22, p. 151-170, 2022.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partida e a Base Nacional Comum Curricular. **Educação & Sociedade**, v. 38, nº 139, abr.-jun., 2017.

MACPHAIL, Theresa. Is This the End of Reading? **The Chronicle of Higher Education**, 6 mar. 2024. Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/is-this-the-end-of-reading>. Acesso em: 31 mar. 2025.

MAGNOLI, D.; DENISE, E. **História sem tempo**. Documento digitalizado. Fonte: O Globo, 8 out. 2015. Disponível em: <https://www.institutomillennium.org.br/histria-sem-tempo/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

MALERBA, Jurandir. Uma análise da Base Nacional Comum Curricular. **Café história**, 10 abr. de 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>. ISSN: 2674-59. Acesso em: 8 abr. 2024.

MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução: Tema, método, objetivo de pesquisa. In: ____, **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. São Paulo: Abril S.A. Cultural, 1976.

MANZANAREZ, Gerardo Aleman; DE LA CRUZ ARANA, Nora; GARCIA FLORES, Jorge; GARCIA MEDINA, Yobany; MONROY, Raul; PERNELLE, Nathalie. Can Artificial Intelligence Write Like Borges? An Evaluation Protocol for Spanish Microfiction. **Applied Sciences**, v. 15, n. 12, p. 6802, 2025

MARQUEZAN, L. I. P. A complexidade e a experiência interdisciplinar/ transdisciplinar na formação de professores. In Anais da Conferência Internacional: **Saberes para uma Cidadania Planetária**. Fortaleza: UECE, 2016.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de história. **Revista Tempo**, v. 11, n. 21, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200002>. Acesso em: 16 dez. 2023.

MAYNARD, Dilton Cândido. Farejar carne humana em meio a bytes: a internet, a história e Tempo Presente. In: NICODEMO, Thiago Lima; ROTA, Alesson Ramon; MARINO, Ian Kisl **Caminhos da história Digital no Brasil**. São Paulo: Milfontes, 2022.

MELLO, Paulo E. D. A primeira versão da BNCC de história: a fabricação, os dizeres e os ditos. In: FRANZINI, Fábio; LIMA, Luis Filipe Silvério (Orgs.). **Olhar o abismo: visões sobre o passado e o presente do Brasil atual**. 1. ed. Vitória: Milfontes, 2021, v. 1, p. 151-209.

MELLO, G. N. de. Observação da interação professor/aluno: uma revisão crítica. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Queroz, 1991

MIGNOLO, W. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, PR, v. 1, n. 1, p. 12-32. 2017.

MIRANDA, Sonia. **Na batalha das cartas**: vozes de historiadores e o debate contemporâneo sobre a Base Nacional Comum, 8 dez. 2015. Disponível em: <http://grupohistoriadorbrasil.blogspot.com/2015/12/debate-sobre-bncc-contribuicao-profa.html>. Acesso: 6 ago. 2023.

MORENO, Ana Carolina. Currículo de história sem Tiradentes é criticado por ex-ministro da Educação. **Portal G1**, 9 out. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>. Acesso em: 3 jun.2025.

MORENO, J. C. história na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **história & Ensino**, v. 22, n. 1, p. 07, 4 ago. 2016.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “Pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O Ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 14ª edição, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **Novos Combates pela história**: Desafios - ensino. São Paulo: Contexto, 2021, p. 85-111.

NASCIMENTO, F. L. S. do. Entendendo o Fact-Checking Como Uma Ferramenta Para Promoção de Literacia Mediática no Contexto Luso Brasileiro. **E-Revista de Estudos Interculturais**, v. 3, n. 9, 2021. DOI: 10.34630/erei.v3i9.4220. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/e-rei/article/view/4220>. Acesso em: 13 jul. 2023.

NICODEMO, Thiago Lima; ROTA, Alesson Ramon; MARINO, Ian Kisil. **Caminhos da história Digital no Brasil**. São Paulo: Milfontes, 2022.

NICOLAZZI, Fernando. Qual o partido da escola sem partido? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n. 5, v. 3, jul/dez. 2016.

NOBLE, Safiya Umoja. **Algoritmos da Opressão**: como o Google fomenta e lucra com o racismo? São Paulo: Leya, 2018.

NUNBERG, Geoffrey. Information, Disinformation, Misinformation. In: BLAIR, Ann; DUGUID, Paul; GOEING, Anja-Silvia; GRAFTON, Anthony (Eds.). **Information: a Historical Companion**. Princeton: Princeton University Press, 2021, p. 433-438.

O'REILLY, Tim. **What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software**. O'Reilly Media, Sebastopol, 2005. Disponível em: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=5>. Acesso em: 10 maio 2023.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. História das mulheres em planos de aula: mídias digitais e saberes docentes na Internet. **Labrys**, n. 27, 2015

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Erinaldo et al. **História: Demandas e desafios do tempo presente – Produção acadêmica, ensino de história e formação docente**. São Luís: Editora da UFMA, 2018. p. 49-63.

OLIVEIRA, Franciele Maria Modesto de; SILVA, Luciane Aparecida da; SCHELIGA, Márcia Regina. O uso compulsório de plataformas digitais de aprendizagem em sala de aula na educação básica pública do estado do Paraná. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 51, p. 327-350, 2023.

OWENS, Trevor. **The Theory and Craft of Digital Preservation**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2018.

PACIEVITCH, C. GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

PALMQUIST, Helena. **Questões sobre genocídio e etnocídio indígena: a persistência da destruição**. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

PARISER, Eli. **O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PARRA, H. et al. Infraestruturas, economia e política informacional: o caso do Google Suite for Education. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, v. 23, n. 1, p. 63, 2018.

PATEL, Shalina. **The History Lessons**, London: Icon Books, 2024.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, v. 20, n. 42, p. 377–391, jul. 2014.

PENNA, F. D. A. **Ensino de história: operação historiográfica escolar**. 2013. Tese (Doutorado em história) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49,

p. 149-176, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300006>. Acesso em: 2 abr. 2021.

PEREIRA, M. H. F. **Lembrança do Presente Ensaio Sobre a Condição Histórica Na Era Da Internet**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; TEIXEIRA, Igor Salomão. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. **Diálogos**, Maringá, PR, v. 20, n. 3, p. 16-29, 2016.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, M. C. M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 107, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>. Acesso em: 13 set. 2023.

PEREIRA, M; MARQUES, M; RAMALHO, W. O atualismo chega à história? Virtualização do ofício do historiador durante a pandemia de Covid-19 (2020). In: NICODEMO, Thiago Lima; ROTA, Alesson Ramon; MARINO, Ian Kisil. **Caminhos da história Digital no Brasil**. São Paulo: Milfontes, 2022.

PERIÓDICO UEPG. Adolescentes sem supervisão online enfrentam sedução da misoginia digital. **Periódico UEPG**, Ponta Grossa, [s.d.]. Disponível em: <https://www2.uepg.br/periodico/adolescentes-sem-supervisao-online-enfrentam-seducacao-da-misoginia-digital/>. Acesso em: 18 nov. 2025.

PIMENTA, Ricardo M. Fontes demais, tempo de menos: uma breve crítica à escalada tecnoinformacional para a escrita da história do tempo presente. In: NICODEMO, Iago Lima; ROCHA, Alesson R.; MARINO, Ian Kisil (Orgs.). **Caminhos da História Digital no Brasil**. Vitória: Milfontes 2022.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **Novos Combates pela História: Desafios - Ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Tradução de Magda França Lopez. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. How the Alchemy Makes Inquiry, Evidence, and Exclusion. **The Journal of the Learning Sciences**, v. 11, n. 1, p. 3-23, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249704849_How_the_Alchemy_Makes_Inquiry_Evidence_and_Exclusion. Acesso em: 18 fev. 2025.

POPKEWITZ, Thomas S. The Alchemy of the Mathematics Curriculum: Inscriptions and the Fabrication of the Child. **American Educational Research Journal**, v. 41, n. 1, p. 3-34, 2004. DOI: 10.3102/00028312041001003.

POPKEWITZ, Thomas S. The Limits of Teacher Education Reforms: School Subjects, Alchemies, and an Alternative Possibility. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 1-2, p. 20-32, 2010. DOI: 10.1177/0022487109349841.

POPKEWITZ, Thomas S. What Is 'Really' Taught as the Content of School Subjects? Teaching School Subjects as an Alchemy. **Education Sciences**, v. 8, n. 1, p. 14-25, 2018. DOI: 10.3390/educsci8010014.

PÔRTO JR, G. (Org.). **História do tempo presente**. Bauru, SP: EDUSC, 2007.

PROST, ANTOINE. **Doze Lições sobre História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

REIS, J. C. Capistrano de Abreu. O surgimento de um povo: o povo brasileiro. **Revista de história**, n. 138, p. 63-82, 1998.

RHEINGOLD, Howard. **The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier**. Cambridge, MA: MIT Press, 1993.

ROCHA, Ronai. **Escola Partida: ética e política na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2020.

RODRIGUES, Sergio. **Escrever é humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2025

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 273-294, jan. /jun. 2013.

SHBY, Rosalyn. Understanding historical evidence: teaching and learning challenges. In: DAVIES, Ian (Ed.). **Debates in History Teaching**. 2. ed. London: Routledge, 2017, p. 146-148.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTAELLA, L. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri, São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2019.

SANTOS, D. V. C. D. O ensino de história antiga no Brasil e o debate da BNCC. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco - história**, v. 16, n. 28, p. 128-145, 21 jul. 2019.

SAUTCHUK, Carlos Emanuel. (Org.). **Técnica e transformação: perspectivas antropológicas**. Rio de Janeiro: ABA Publicações, 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cidadania e Educação Histórica: diálogos com documentos curriculares brasileiros. In: ALVES, Luís Alberto; GAGO, Marília (Orgs.). **Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar**. Porto: CITCEM, 2021, p. 37-56.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Entre a transposição didática e a cognição histórica situada. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática Reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020, p. 13-46.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; URBAN, A. C. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, n. 60, p. 17-42, jun. 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica?** In: ANPUH – XXV Simpósio Nacional de história, Fortaleza, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tania. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Educar em Revista**, 2006.

SEIXAS, PETER. Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the School? Em: **Knowing, Teaching & Learning History: National and International Perspectives**. New York and London: New York University Press, 2000.

SEIXAS, Peter; MORTON, T. **The big six: historical thinking concepts**. Toronto: Nelson Education, 2013.

SERRANO, Jonathas. **Epítome de história Universal**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1913.

SHEEHAN, Mark. History's Distinctive Contribution to Critical Citizenship. In: COUNSELL, Christine; BURN, Katharine; CHAPMAN, Arthur (orgs.). **MasterClass in History Education: Transforming Teaching and Learning**. London: Bloomsbury Academic, 2016. p. 307-320.

SHEMILT, Denis. The caliph's coin: the currency of narrative frameworks in history teaching. In: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (Orgs.). **Knowing, teaching and learning history: national and international perspectives**. Nova York: New York University Press, 2000. p. 83-101.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Mônica Martins da. Editorial: Ensino de história e tecnologias no contexto de culturas, disputas e polifonias digitais. **Revista História Hoje**, v. 11, n. 23, p. 1-4, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v11i23.1004>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SILVA, Assis L. da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 30, p.

553–570, 2021. Recuperado de <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SMITH, Pamela H. **The body of the artisan: art and experience in the scientific revolution**. Chicago: University of Chicago Press, 2018.

SOUZA, Éder Cristiano de. Pensamento histórico e cultura digital: desafios e experiências na formação de professores. **Revista história hoje**, v. 11, n. 23, p. 38–53, 2022. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/911>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SOUZA, Eder Cristiano de. Epistemologia, aprendizagem e formação: debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história. **História, histórias**, v. 8, n. 16, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8i16.31128>. Acesso em: 18 dez. 2023.

STALEY, David J. **Computers, Visualization, and History**. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 2003.

STEARNS, P. N.; SEIXAS, P. C.; WINEBURG, S. S. (EDS.). **Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives**. New York: New York University Press, 2000.

TAVARES, Rui. **Hipocritões e Olhigarcas: passado e futuro das guerras culturais**. Lisboa: Tinta da China, 2025.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. Problematizar o tradicional para encontrar o novo: o ensino de história no quadro das tendências historiográficas. **Cadernos de história da Educação**, v. 15, n. 1, p. 323-347, jan.-abr. 2016.

TYLER, Stephen A. **The Unspeakable: Discourse, Dialogue, and Rhetoric in the Postmodern World**. Madison: University of Wisconsin Press, 1987.

VALLE, Lílian do; BOGÉA, Diogo. Memória e memorização: sobre um anátema na educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230017, 2018.

VAROUFAKIS, Yanis. **Tecnofeudalismo: o que matou o capitalismo**. 1. ed. São Paulo: Planta do Brasil, 2025.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

WARDLE, Claire. Fake news. It's complicated. **First Draft News**, 16 fev. 2017. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/articles/fake-news-complicated/>. Acesso em: 6 maio 2025.

WINEBURG, Sam. **Why learn history (When it's already on your phone)**. Chicago: The University of Chicago Press, 2018.

WINEBURG, Sam. **Historical Thinking and other Unnatural Acts**. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

WINEBURG, Sam. On the reading of historical texts: notes on the breach between school and academy. **American Educational Research Journal**, v. 28, n. 3, p. 495–519, 1991.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZHAO, Weili; POPKEWITZ, Thomas S.; AUTIO, Tero. Historicizing Curriculum Knowledge Translation and Onto-Epistemic Coloniality. In: ZHAO, Weili; POPKEWITZ, Thomas S.; AUTIO, Tero (org.). **Epistemic Colonialism and the Transfer of Curriculum**. New York: Routledge, 2022.

ZUBOFF, Shoshana. **A Era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Diário Oficial da União: seção I, Brasília, DF, ano 153, n. 240, p. 2, 16 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRASIL; PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL; SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília/DF: MEC/SEMT, 1999.

BRASIL. **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006, 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3,

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **PCNEM+**: Orientações Educacionais Complementares aos parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

BRASIL. **Lei nº 9.934**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2018. 600 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. (2ª versão). Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. (1ª versão para consulta pública). Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2015.

BRASIL; Ministério da Educação. **Versão Base Nacional para consulta pública**, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental**. Relatório final do Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, instituído pela Portaria MEC nº 1.089, de 12 de junho de 2023. Relator: Daniel Cara. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. **Lei nº 15.100**, de 14 de janeiro de 2025. Proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes durante a aula, o recreio ou os intervalos entre aulas em todas as etapas da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.509**, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2020

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. 1. ed. Brasília: SEEDF, GDF, 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: pressupostos teóricos. 1a edição. Brasília: SEEDF, GDF, 90p. 2014.

DISTRITO FEDERAL; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade**: Ensino Médio, 2014

OECD. **OECD Digital Education Outlook 2023**: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>. Acesso em: 23 jan. 2025.

UNESCO. **Global citizenship education: topics and learning objectives**. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. **PISA 2018 global competence framework: handbook**. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/global-competence/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

OCDE–EDUCATION INTERNATIONAL. **Opportunities, Guidelines and Guardrails on Effective and Equitable Use of AI in Education**. Paris: OECD Publishing, 2023

FONTES DIGITAIS

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2022**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/>. Acesso em: 5 abr. 2026.

CHAPMAN, Arthur. **History Education Matters—What, Why and How?**. TEDxUCL, 1 maio 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nbmfm6JHQ8k>.

CUBAN, Larry. Inside the black box of the classroom. **Larry Cuban on School Reform and Classroom Practice**, 16 out. 2011. Disponível em: <https://larrycuban.wordpress.com/2011/10/16/inside-the-black-box-of-the-classroom/>. Acesso em: 10 set. 2025.

DIAS, Tatiana; MOTORYN, Paulo. Brasil Paralelo: programa que capta ‘mecenass’ para combater a esquerda já chegou a 284 escolas e ONGs. **The Intercept Brasil**, 27 nov. 2024. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2024/11/27/brasil-paralelo-mecenas-escolas-ongs/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

DINIZ, Débora. **Quinquilharia** - Como fazer diário de campo [Vídeo], 2017. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NYTb3w2d99I>. Acesso em: 5 jul. 2021.

IMAGINABLE FUTURES. **Brazil**. Disponível em: <https://www.imaginablefutures.com/focus-regions/brazil/>. Acesso em: 10 set. 2023.

INQUIRY GROUP. **History**. Disponível em: <https://inquirygroup.org/history>. Acesso em: 3 jun. 2025.

MICROSOFT EDUCATOR CENTER. **Microsoft, Guia do produto: Progresso de Leitura**. Disponível em: <https://learn.microsoft.com/pt-br/training/educator-center/product-guides/reading-progress/>. Acesso em: 02 mar. 2023.

NERDOLOGIA, A origem da escravidão no Brasil. **Youtube**, 14 mai. 2019. Vídeo 10min17s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qXBmkswwRfw>. Acesso em: 30 mar. 2025.

PORTAL G1. Entenda o que a Meta diz sobre a coleta de informações de usuários para treinar IA e saiba passo a passo para desativar. **Portal G1**, 23 jun. 2024. Disponível em:

<https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2024/06/23/entenda-o-que-a-meta-diz-sobre-a-coleta-de-informacoes-de-usuarios-para-treinar-ia-e-saiba-passo-a-passo-para-evitar.ghtml>. Acesso em: 3 jun. 2025.

PORTAL G1 PARÁ. Indígenas ocupam pelo 3º dia sede da Secretaria de Estado de Educação e pedem permanência de aulas presenciais no PA. **Portal G1 Pará**, 16 jan. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2025/01/16/indigenas-ocupam-pelo-3o-dia-sede-da-secretaria-de-estado-de-educacao-e-pedem-permanencia-de-aulas-presenciais-no-pa-entenda.ghtml>. Acesso em: 26 mar. 2025.

PÚBLICO. **Como o YouTube transforma moderados em radicais**. Lisboa: Público, 2 fev. 2020. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/02/02/tecnologia/noticia/youtube-transforma-moderados-radicaais-1902314>. Acesso em: 5 abr. 2023.

THE INTERCEPT BRASIL. Sob gestão de Rossieli Soares, Pará já gastou mais de meio bilhão com empresa ligada a doador eleitoral. **The Intercept Brasil**, 12 fev. 2025. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2025/02/12/para-educacao-secretario-contratos/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

VAINFAS, Ronaldo. Nova face do autoritarismo. **O Globo**, Rio de Janeiro, 5 dez. 2015. Opinião. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777>. Acesso em: 3 ago. 2023.

VILLA, Marco Antonio. Revolução Cultural do PT. **O Globo**, Rio de Janeiro, 5 jan. 2016. Opinião. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995>. Acesso em: 3 ago. 2023.

WARDLE, Claire. Fake news. It's complicated. **First Draft News**, 16 fev. 2017. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/articles/fake-news-complicated/>. Acesso em: 6 maio 2025.

YOUTUBE. **Como o YouTube transforma moderados em radicais**. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/02/02/tecnologia/noticia/youtube-transforma-moderados-radicaais-1902314>. Acesso em: 5 abr. 2023.

YOUTUBE. **YouTube Culture & Trends Report – 20th Anniversary (2005–2025)**. Google/YouTube, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/trends/articles/youtube-culture-trends-report-20th-anniversary/>. Acesso em: 14 out. 2025.

YOUTUBE. **You know what's cool? A billion hours**. Por Cristos Goodrow. YouTube Official Blog, 27 fev. 2017. Disponível em: <https://blog.youtube/news-and-events/you-know-whats-cool-billion-hours/>. Acesso em: 14 out. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A: SUGESTÕES DE PRÁTICAS DE ENSINO.

Como forma de agradecimento e de retorno pelo financiamento concedido pela SEEDF, elaborei dois materiais que dialogam com a presente tese e com os textos considerados essenciais para serem debatidos com os estudantes entre 15 e 18 anos: o primeiro é uma cartilha e o segundo é uma proposta de unidade didática.

a. Cartilha para Estudantes do Ensino Médio

O primeiro material é uma cartilha (Figuras 3 a 11) que combina temas gerais ligados ao fenômeno da plataformização da sociedade com questões teóricas sobre o pensamento histórico. Para isso, utilizei como referência central o livro *The big six: historical thinking concepts*, de Morton Seixas³⁹³, e os materiais já citados no decorrer da tese, originalmente produzidos pelo antigo *Stanford History Education Group* que deu origem, em 2024, ao *Digital Inquiry Group*³⁹⁴. Essas duas contribuições foram especialmente importantes por utilizarem uma linguagem didática e acessível, adequada à realidade educacional brasileira, embora ainda não estejam disponíveis em língua portuguesa.

³⁹³ SEIXAS, Peter; MORTON, T. **The big six: historical thinking concepts**. Toronto: Nelson Education, 2013.

³⁹⁴ Ver: INQUIRY GROUP. **History**. Disponível em: <https://inquirygroup.org/history>. Acesso em: 3 jun. 2025.

FIGURA 7. CARTILHA PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Cartilha: Redes Sociais e Desafios para Jovens Estudantes

As redes sociais transformaram nossa conexão e acesso à informação, trazendo desafios que exigem olhar crítico dos jovens.



Plataformas moldam comportamentos

Instagram, YouTube, TikTok e Twitter influenciam percepções e moldam comportamentos sociais dos jovens.



Desenvolvem do um olhar crítico

Analisar criticamente o conteúdo nas redes sociais é essencial para identificar desinformação e discursos de ódio.



Proteção de dados pessoais

O uso indevido de dados pessoais impacta diretamente a formação da identidade e visão de mundo dos estudantes.



Participação ativa e responsável

Os desafios digitais atuais exigem participação consciente para construir ambientes virtuais mais seguros.

Fonte: Elaborada pela autora.

FIGURA 8. ENTENDENDO OS PERIGOS DIGITAIS

Entendendo os perigos digitais

Desinformação e fake news

A desinformação é a **propagação intencional de informações falsas ou enganosas**, com o objetivo de **influenciar opiniões, gerar confusão e manipular decisões**. Nas redes sociais, o termo fake news ganhou popularidade no Brasil principalmente após as eleições de 2018 e durante debates recentes sobre iniciativas de combate à desinformação, como nas discussões do 'PL das fake news'.

Claire Wardle, pesquisadora da Universidade de Harvard, classifica a desinformação em diversas categorias, que vão desde sátiras potencialmente enganosas até conteúdos completamente fabricados, incluindo manipulações sutis como alterações de contexto ou atribuição falsa de autoria. Estes conteúdos não apenas comprometem nossa compreensão do presente, mas também abrem espaço para práticas nocivas como o negacionismo e formas prejudiciais de revisionismo histórico.



Por isso, é essencial:

- Verificar a credibilidade das fontes antes de compartilhar qualquer informação.
- Questionar criticamente a origem e os possíveis interesses por trás do conteúdo.
- Utilizar sites especializados em checagem de fatos quando houver dúvidas.

FIGURA 9. REFORÇO DE ESTEREÓTIPOS HISTÓRICOS

Reforço de estereótipos históricos

O ambiente digital frequentemente reproduz e amplifica estereótipos construídos ao longo da história, fundamentados em ideologias racistas, misóginas e eugenistas. É essencial desenvolver um olhar crítico para identificar e questionar esses conteúdos, uma vez que eles alimentam ciclos de preconceito e discriminação que persistem na sociedade contemporânea.

Desinformação

Informações falsas disseminadas intencionalmente com o objetivo de manipular percepções e opiniões públicas, frequentemente explorando tensões históricas e temas socialmente sensíveis para gerar engajamento e polarização.

Negacionismo e Revisionismo Histórico

Práticas que contestam ou distorcem eventos históricos cientificamente comprovados. Enquanto revisões históricas baseadas em novas evidências são parte legítima do trabalho historiográfico, tornam-se nocivas quando relativizam ou diminuem a gravidade de episódios como a escravidão na formação social brasileira.

Discurso de Ódio

Manifestações verbais que atacam, humilham ou incitam violência contra grupos específicos, particularmente pessoas negras, mulheres, povos indígenas, população LGBTQIA+ e comunidades religiosas, reforçando desigualdades estruturais já existentes.

Cyberbullying

Agressões sistemáticas realizadas em plataformas digitais, incluindo a exposição não consensual de imagens íntimas e ataques coordenados, provocando danos psicológicos significativos às vítimas e, em casos extremos, consequências irreparáveis.

Fonte: Elaborada pela autora.

FIGURA 10. COMO AS REDES SOCIAIS INFLUENCIAM VOCÊ

Como as redes sociais influenciam você



Bolhas Virtuais

Espaços digitais que filtram conteúdos para mostrar apenas o que reforça suas crenças existentes, reduzindo significativamente seu contato com perspectivas diversas e comprometendo o desenvolvimento do pensamento crítico.



Radicalização

Fenômeno em que ideias extremistas são gradualmente amplificadas pelos algoritmos das redes sociais. Questione-se regularmente sobre como esses conteúdos estão moldando suas percepções e impactando suas relações na comunidade além do mundo digital.



Algoritmos

Conceito originado do matemático persa Al-Khwarizmi, do século IX. Na era digital, algoritmos sofisticados personalizam seu feed com base em seu comportamento online, potencialmente criando uma visão limitada do mundo e reduzindo a diversidade de informações.



Sono e Atenção Fragmentada

O uso intensivo das redes sociais compromete tanto a qualidade do sono quanto a capacidade de concentração prolongada. Cultive hábitos como a leitura de livros ou assistir a filmes sem interrupções digitais. Estabeleça um quarto livre de dispositivos eletrônicos para restaurar seus padrões naturais de sono.

FIGURA 11. SEUS DADOS, SUA SEGURANÇA

Seus dados, sua segurança



Dados pessoais

Informações que identificam você diretamente, como nome, idade, endereço, CPF, localização geográfica e preferências pessoais. Estes são os primeiros alvos de criminosos digitais.

Metadados Comportamentais

Registros detalhados sobre seus hábitos online: quanto tempo você passa em cada site, seus padrões de cliques e interações nas redes sociais. São coletados em escala sem precedentes na história para criar publicidade ultra-direcionada e perfis de consumo.

Proteja seus dados

Configure opções de privacidade em todas as suas contas, use senhas fortes e diferentes para cada serviço, ative a autenticação de dois fatores e avalie criticamente cada solicitação de informação pessoal antes de compartilhar. Lembre-se: na internet, quando algo é gratuito, você provavelmente é o produto.

FIGURA 12. PENSANDO COMO HISTORIADORES: PASSADOS EM DISPUTA

Pensando como historiadores: passados em disputa

As habilidades historiográficas são ferramentas essenciais que nos permitem navegar criticamente através do atual dilúvio de informações na era digital, ajudando-nos a distinguir fatos de interpretações tendenciosas.

Apresentamos a seguir os seis conceitos fundamentais do pensamento histórico, baseados na obra *The Big Six: Historical Thinking Concepts* (Seixas & Morton, 2013), adaptados com exemplos relevantes para o contexto brasileiro:



Fonte: Elaborada pela autora.

FIGURA 13. PENSAMENTO HISTÓRICO: MAIS CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Pensamento histórico: mais conceitos fundamentais

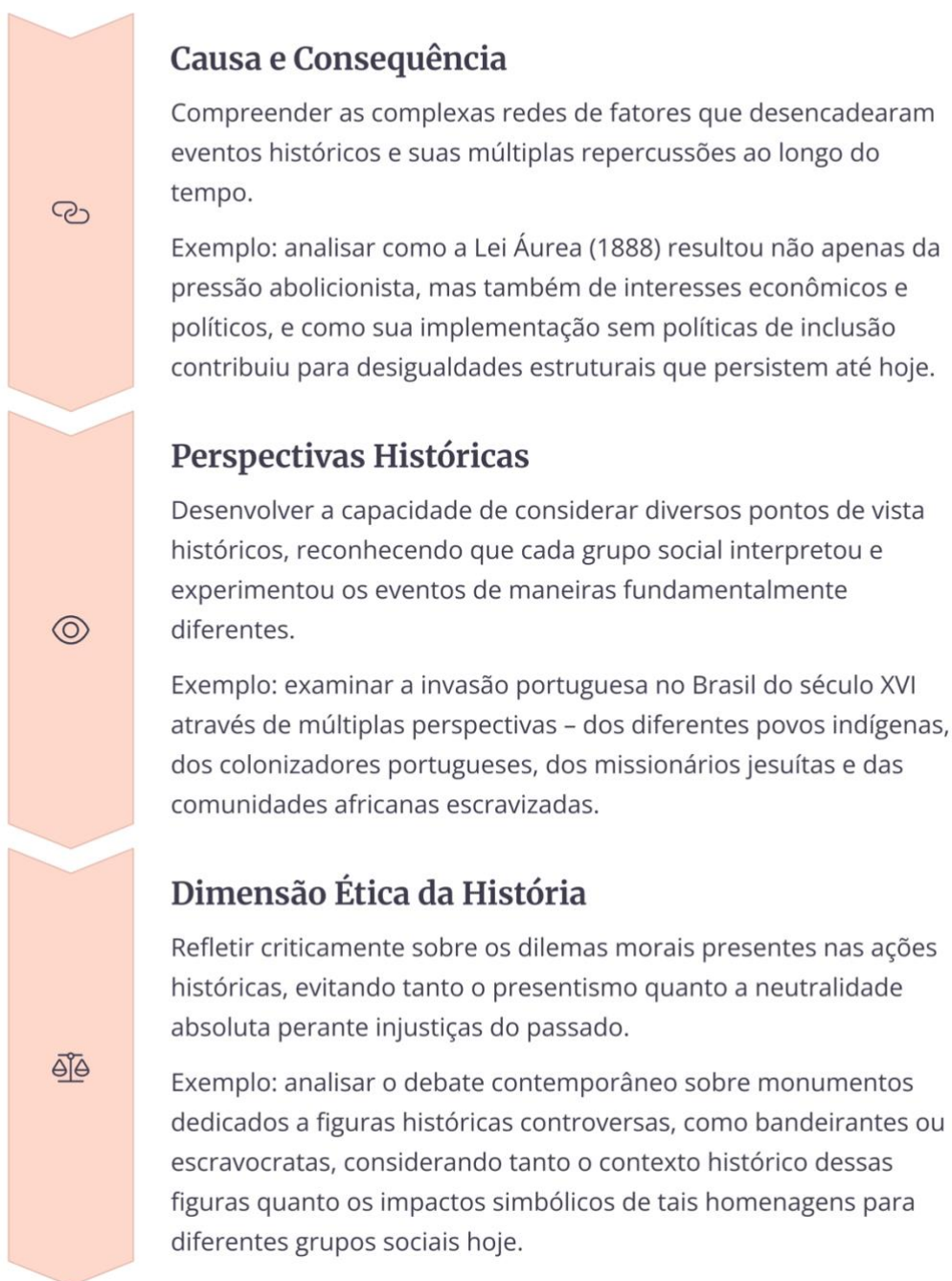


FIGURA 14. GUIA PRÁTICO PARA JOVENS PESQUISADORES CRÍTICOS

Guia prático para jovens pesquisadores críticos

Desenvolva habilidades essenciais para navegar criticamente pelo mundo da informação digital:



Perguntas essenciais para verificação

Questione sempre: Quem é o autor dessa informação? Qual sua credibilidade? Quais interesses podem estar influenciando esse conteúdo? As afirmações são apoiadas por evidências sólidas e verificáveis?



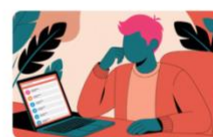
Navegando pela Wikipédia com olhar crítico

A Wikipédia pode servir como excelente ponto de partida. Artigos sobre temas controversos possuem camadas adicionais de proteção. Quando utilizada criteriosamente, facilita a verificação preliminar e funciona como portal para fontes de alta credibilidade.



Técnica da leitura lateral

Ao deparar-se com uma fonte desconhecida, abra uma nova aba, pesquise informações sobre essa fonte e analise avaliações feitas por veículos reconhecidos. Se apresentar indícios de baixa confiabilidade, direcione sua atenção para alternativas mais consistentes.



Prática da restrição de cliques

Os algoritmos nem sempre priorizam resultados baseados na credibilidade. Antes de selecionar o primeiro resultado, examine cuidadosamente as demais opções disponíveis para identificar fontes mais apropriadas e confiáveis para sua pesquisa.

Fonte: Elaborada pela autora.

FIGURA 15. REFERÊNCIA E RECURSOS ADICIONAIS

Referências e Recursos Adicionais



Livros e pesquisa acadêmica

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education. Uma obra fundamental que apresenta conceitos essenciais para o desenvolvimento do pensamento histórico crítico.

Santos, Paula Otero dos. (2024). *Ensino de história, plataformas digitais e desinformação: desafios e possibilidades no contexto educacional brasileiro* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília. Pesquisa recente que analisa a intersecção entre educação histórica, tecnologia e combate à desinformação no Brasil.



Portais Educacionais Recomendados

Stanford History Education Group. COR Inquiry-Based Learning: <https://cor.inquirygroup.org> - Plataforma desenvolvida por especialistas de Stanford com metodologias comprovadas para o desenvolvimento do raciocínio cívico online.

Stanford History Education Group. COR Classroom Posters: <https://cor.inquirygroup.org/curriculum/collections/cor-classroom-posters> - Coleção de pôsteres didáticos prontos para uso em sala de aula, reforçando conceitos de avaliação crítica de informações online.



Institutos de Verificação de Fatos

Agência Lupa: <https://lupa.uol.com.br> - Primeira agência de fact-checking do Brasil, especializada na verificação do discurso público e combate à desinformação.

Aos Fatos: <https://www.aosfatos.org> - Organização independente de jornalismo investigativo focada em checagem de fatos e monitoramento do debate público brasileiro.



Segurança e Educação Digital

Internet Segura: <https://internetsegura.br> - Portal oficial brasileiro que oferece orientações e recursos sobre uso consciente, seguro e responsável da internet para estudantes, educadores e famílias.

Fonte: Elaborada pela autora.

APÊNDICE B: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Professora A (docente da 2ª e 3ª série do Ensino Médio, Regional de Sobradinho, DF).

Data de realização da entrevista: 15 de outubro de 2021.

- A. Eu acho que de uma maneira geral dentro da Secretaria de Educação nós somos muito atomizados, né? No sentido de não termos a oportunidade de trabalhar colaborativamente, né? E de pensarmos o nosso trabalho, a disciplina, de pensarmos de uma forma mais coesa e coordenada. Eu tenho a impressão de que muitas vezes os professores de história trabalham, às vezes, mais coordenados com outros conteúdos programáticos do que com a disciplina, com professores da disciplina. E... eu acho que tem uma intenção nisso de certa maneira. Eu vejo isso como uma política de Estado de partilhar, na verdade de partir, desculpa, de partir e repartir o pensar e o pensamento e o engajamento dos diversos atores que estão dentro da escola. Então, mas eu acho que, por outro lado, os professores de história e mais alguns outros, acho que os professores de Geografia, de Sociologia... a gente, de Filosofia também, a gente tem um traço de estudo dado pela Universidade, pela prática universitária, que nos capacita a ter um olhar mais abrangente que algumas outras áreas. Então, a gente mesmo estando separados, não estando muito coordenados, a gente tem uma capacidade e a gente pode ver isso no número de professores de história e das áreas de ciências sociais que estão em cargo da administração. Sabe? É muito impressionante você ver isso, essa capacidade que os professores de história, de Sociologia, de Filosofia têm de compreender a educação pública como algo maior e mais articulado e complexo do que só a prática individual daquela aula de 50 minutos. Enfim, aquela hora-aula em que cada está dentro da escola. Então, eu acho que nesse sentido, a gente tem uma capacidade de compreensão dada pela formação. Mas que dentro da secretaria, a gente, de uma certa maneira, na grande maioria das vezes, a gente uma atuação muito partida e muito separada. Não sei se fui clara.
- P. Sim, foi muito clara. Você acha que essa nossa formação acadêmica na sala de aula, ali com os alunos, você acha que traz alguma prática que aproxima mesmo os professores? Pensando na dinâmica mesmo da sala de aula.
- A. Eu acho. Eu acho que os professores das áreas de Ciências Humanas e Sociais, eles têm um olhar mais... mais orgânico da educação. E, eu falo isso da minha experiência de ensino Médio e de EJA. Eu vejo que algumas outras áreas têm um olhar, não estou dizendo que todos os professores, um número expressivo, né? Na minha prática, eu vi um olhar que foca o aluno como um conhecedor daquela área, e tem o outro tipo de professor que vê o aluno como um ser humano, um ser completo, né? E que está preocupado de ajudar e de ser ajudado por esse ser humano completo, de estabelecer uma troca. E não apenas de uma atividade de ensino, de passar um conteúdo.

- P. Eu coloquei aqui também no meu roteiro e dialogando com o que você disse, né, dessas práticas configuradas dentro das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, essa área do Novo Ensino Médio. Você avalia que a sua prática se diferencia em algum sentido? Se você acha que em sala de aula mesmo, alguma prática sua se destaca? Ou algo característico da sua abordagem? Algo que os alunos comentam.
- A. Eu acho que eu tenho uma, uma, não sei se uma qualidade, ou uma característica de parar escutar o estudante. Eu tenho uma característica de parar para ouvir esse estudante e de me sintonizar e entender o que ele está falando e o mundo em que está vivendo. Numa compreensão de que vivemos no mesmo mundo, mas enxergamos o mundo de pontos de vistas diferentes. E eu, particularmente, tenho a sensação, de que a forma de eu conseguir de alguma maneira me aproximar, de fazer com que meu conteúdo seja relevante para a vida desse estudante é buscando entender qual é esse lugar de onde o estudante está vendo o mundo – que nós partilhamos. Eu partilho o mundo com meu estudante, só que ele tem 16, 15, 17, 18 anos. E, obviamente, eu estou falando sempre do alto dos meus 55. Não é o alto porque estou mais alta que ele, mas é simplesmente pelo fato de que estou mais velha. E é isso, né? Eu olho o mundo de uma perspectiva de uma pessoa mais velha e, obviamente, que viveu mais. E que não necessariamente sabe mais. Né? Muito pelo contrário. Eu acho que muitas vezes, nós, professores, nos deixamos ludibriar por essa ideia de que a gente sabe mais do que o estudante. Quando, de fato, na realidade, esse mundo que esse estudante está vivendo, a gente já não conhece ele tanto. Nós conhecemos uma perspectiva desse mundo, mas não o mundo que ele está vivendo. Da mesma maneira que ele não conhece o nosso. E essa troca que eu busco, essa troca de perspectivas. Isso é uma busca minha. Eu sempre busquei isso. Tentar entender o mundo dele, levar um pouco do meu para ele e vice-versa, trazer um pouco do dele pro meu.
- P. A partir do seu relato, lembrei que observei em sua aula quando você falou das bolhas nas redes. Como eles veem outras, né? Ninguém está vendo mais o mesmo jornal, a família ali toda junta. Eles têm acesso a coisas diferentes.
- A. Totalmente diferentes. Cada um vê uma coisa, né? Essa ideia de que eu estou no Twitter, você está no Twitter e a gente está tendo o mesmo acesso a mesma informação é uma ideia muito equivocada. Você sabe que eu acho que eu falei isso com o Pedro e Ana (nomes fictícios de alunos). Eles vieram conversar comigo depois sobre isso, né? Quer dizer, já falei sobre isso com outras turmas. Mas eu me lembro dos dois virem falar comigo porque eles são muito fissurados em alguns programas de Youtube que eu sigo também. E eles acharam aquilo a coisa mais fantástica do mundo porque eu, essa vovó de cabelo branco, curto e conheço esses programas. E eles acharam aquilo uma coisa de outro mundo. E eles falaram para mim que as pessoas com quem eles vivem não fazem a menor ideia desses assuntos. Aí eles me perguntaram como é que eu cheguei a esses programas. Aí expliquei para eles que sou rata de Youtube que não sou exatamente como as pessoas com quem eles vivem. Mas é isso que a gente não entende, né? E é importante alertar. A gente tem só uma visão do mundo. E uma visão

muito particular e nesse mundo de redes sociais, ainda que a gente ache que a gente está ligada e conectada com o mundo, a gente tá conectado com a nossa bolha e com o mundo que o algoritmo nos permite ver, né? Que é um recorte.

- P. Na pesquisa sobre o ensino de história, há uma tradição de justificar o ensino de história com objetivos. Isso aparece também nos documentos oficiais, desde os PCNs até BNCC. Mas nessa equação é sempre importante, escutar os professores. Então, para você, quais seriam os objetivos do ensino de história? Ou no singular, o objetivo. Ou para que serve o ensino de história? Ou por que devemos ter aula de história nas escolas?
- A. Olha eu vou falar um negócio que, enfim, você pode cortar se quiser. Eu vou te falar de dois pontos de vistas para mim e porque eu acho importante estudar história. Primeiro, eu acho importante estudar história porque ela é inútil, tá? E é isso que é fantástico, como tudo que a gente estuda. Porque, assim... a gente vive em um mundo de utilidade onde tudo tem que ser transformado em utilidade, onde tudo tem que ter uma finalidade que se expressa num determinado cálculo, num programa, em algo muito objetivo. E, quando a gente se prende nesse mundo muito da objetividade e da utilidade, a gente acaba partindo e rompendo com o que há de mais humano na gente que é simplesmente a vontade de conhecer. A gente tem vontade de conhecer. Conhecer tudo. A gente que estou falando é o ser humano. Não é à toa que nós somos *sapiens*. Não é só porque é um nome bonito para colocar no latim. Mas é porque nós temos vontade de conhecer. A gente é movido por uma vontade de conhecimento, um conhecimento que muitas vezes é inútil. A história, ela, assim como a Filosofia, eu acho né, estou falando do meu ponto de vista, ela não nos capacita para nenhuma finalidade, mas ela pode nos encher de prazer. E o prazer não tem utilidade. Ele é inútil. E é essa inutilidade que preenche a gente como ser humano e nos dá um direcionamento na vida. E que não é necessariamente o direcionamento para ser mais feliz ou para ter um desempenho melhor, para ser milionário, mas, talvez, para ser um ser humano que se conhece. Né? E que tem uma capacidade de se conhecer. Isso por um lado, né, da inutilidade da história.
- P. Você sabe que você falando me fez lembrar de um inglês que pesquisa ensino de história e se chama Peter Lee e ele fala em um texto que o ensino de história é importante exatamente pelo seu caráter não-tecnológico no sentido de não ser utilitarista. Ele fala que não saber história é ser ignorante das coisas da vida.
- A. E de si. Exatamente... E para mim, o outro lado que também é muito importante é... A gente tem uma tradição de pensamento ocidental de buscar a essência do ser humano e achar que a gente tem um núcleo duro ali e que a gente vai chegar de alguma maneira nesse núcleo duro que explica o ser humano. Mas eu me apaixonei pela história por isso também, quando eu comecei a estudar lá quando era menina com 16, 17 anos. E... Na verdade, nós não temos núcleo duro nenhum. O que a gente tem é uma grande

capacidade de criar narrativas. Criar narrativas de si e do mundo que nos cerca. E eu tenho a impressão, cada dia mais forte, que saber que nós somos criadores de narrativas nos empodera, nos dá poder sobre nós mesmos. Não é poder para mudar o mundo, não é poder para dominar, mas é um poder de saber quem eu sou, né? E de saber que eu posso mudar a minha história mudando a minha narrativa. Eu tenho acompanhado nesses últimos anos esse horror que a gente se meteu, nessa busca por uma escola neutra. Uma escola sem partido e isso sempre me assustou muito desde o início. Eu estava trabalhando no Conselho de Educação, ali em 2012, na época em que essas discussões estavam aparecendo. E o que mais me impressionava era que essa busca pela neutralidade, ela é a outra face de uma moeda de uma busca de uma escola que seja de conscientização política. Seja a neutralidade ou tomar um partido único, todos os dois lados estão tomando partido e estão sem consciência desse partido. O que nos falta é consciência de que só existe uma aproximação da verdade quando a gente sabe o lugar de onde a gente está falando e a gente é honesto sobre o lugar da onde a gente fala. Outro dia me perguntaram se os meninos estavam me perguntando a minha posição política, se tinha discussão em sala sobre posição política. E... a minha posição política, é claro, eu devo deixar ela clara o tempo inteiro e para todo mundo porque a minha posição política, o meu lugar na vida é sempre o lugar de onde estou falando. E se eu não tenho a consciência de onde estou falando, eu não posso falar das outras posições porque o nosso olhar é sempre o olhar de um ponto de vista. Enfim, é isso. Eu tenho essa consciência, eu busco sempre essa consciência de saber de onde eu estou falando e tentar passar a ideia para os estudantes que a gente está sempre construindo essas narrativas. Eu tenho uma aula que eu faço sobre o Tiradentes, onde eu falo muito... eu uso essa ideia do Tiradentes histórico que é o Tiradentes que viveu lá no século XVIII, o que aconteceu, quem era esse Tiradentes. E o Tiradentes que foi construído já no final do século XIX, no embate entre Pedro II com a Assembleia Legislativa no Rio de Janeiro. Ele queria colocar uma estátua do pai e o pessoal queria colocar a imagem do Tiradentes para marcar uma coisa meio republicana já. E o Tiradentes que a gente acabou construindo como símbolo da pátria e símbolo do exército. E mostrando como todos esses Tiradentes são verdadeiros. Eles são reais... porque eles têm uma narrativa, mas o que a gente precisa é entender como essas narrativas foram construídas. Um Tiradentes não é mais verdadeiro do que o outro. São faces do Tiradentes. É uma aula que eu gosto bastante. Consegui dar semestre passado para os meninos no online. Foi muito engraçado discutir isso com eles. Mas enfim, eu acho interessante isso. Então esses dois lados, primeiro a inutilidade e a compressão de que a vida é uma narrativa. E que não tem essa essência mesmo, somos narrativas que vão se modificando. Eu acho que eu trabalho nesses dois lados.

- P. Uau... Quando você fala das narrativas, uma pergunta vem a minha cabeça. Você acha que o contexto atual com os meninos e os professores passando tanto tempo nas redes sociais contribuiu para uma reconfiguração dos objetivos do ensino de história? E a partir do que você falou, se você observa algum tipo de movimentação? O termo “narrativa” tem aparecido muito de várias formas. Você acha que as redes contribuem para uma movimentação no ensino de história? Ou não, ou são fenômenos anteriores?
- A. Eu percebo hoje nos meninos... Eu acho que há três ou quatro anos atrás teve um movimento muito forte embalado sobretudo pelo pessoal do “Brasil para Lerds”. Eles

tiveram um boom né no Youtube e eu tive a experiência de ver alguns estudantes fazendo questionamentos em função desse site e do que esses sites estavam trazendo de revisionismo histórico. E algumas pessoas que faziam discussão nesse sentido. Eu acho que foi uma marca de 2012 e 2013.

P. Eles falam que vão contar a história que os professores de história não contam, né?

A. Exatamente, exatamente. Eles faziam muito isso, né? Contar aquilo que não está no livro de história. Eu vejo os meninos atualmente, nesses últimos 2, 3 anos. Eu vejo eles menos ligados nisso. Mas eu vejo essa uma preocupação muito grande entre os professores. Eu vejo os professores muito mais perdidos nesse mundo das redes sociais. Quando a gente fala em mundo das redes sociais, a gente tem que entender de que rede social a gente está falando, né? A gurizada... o que eles participam é do Instagram, do Twitter e da Twitch, aquela rede de jogos online. Acho que é esse o nome da rede. Eles estão nisso, depois te mando o link do que é. E os professores, pessoal que está li entre os 40 anos, eles estão mais no Facebook que é por onde esses meninos passaram lá pelos anos de 2012, 2013. Os professores hoje estão muito mais no Telegram e no Facebook. Eles acham que são a ponta de lança da modernidade, mas o que a gente tem na verdade é só ao acesso aqueles pacotes que dão para gente para que a gente possa acessar Facebook sem cobrar o pacote de dados do celular. Eu acho que tem um descompasso entre o que os professores entendem por rede social e o que os estudantes chamam de rede social. Então... eu acho que só isso já valia uma análise, né? E outra coisa que descobri nesse ano que a gente ficou no mundo remoto é que o que os meninos sabem muito é postar fotos, mas até mesmo por causa do estreitamento que o pacote de dados dá, eles têm muito pouco, a média geral, de conhecimento sobre o funcionamento dos softwares em eles trabalham e da máquina mesmo, né? Eles tinham muita dificuldade em acessar a sala de aula e trabalhar com as ferramentas do Google: em postar uma atividade, em compreender como aquilo se juntava num programa mais orgânico. Eles tinham muita dificuldade. Para eles, foi um grande aprendizado também. É claro que os professores apanharam a la pigarço, foram chicoteados. Nós professores fomos chicoteados, mas os estudantes também. Eles não estão tão ligados nesse mundo digital como a gente imagina, né? Eles têm algum conhecimento, mas de uma parte desse mundo. E eles aprenderam muito com o mundo digital.

P. Até usar e-mail, né?

A. Sim, eles não sabiam. E não sabem ainda de certa maneira até hoje porque eles acham o e-mail um negócio, né..., mas eles não sabem usar nem WhatsApp. Eles sabem receber. De uma maneira geral o que eu percebo e é muito forte isso: as pessoas têm uma relação muito passiva com as redes sociais. Elas recebem, mas não são produtoras. Nem de conteúdo, nem de crítica. No máximo elas conseguem reproduzir algum tipo de.... é muito... replica muito aquilo que recebe, mas sem uma avaliação. Até porque

não consegue, né? Para você pesquisar alguma coisa no Google, você precisa ter um pacote de dados mais ampliado do que muitas vezes você não tem.

- P. E o trabalho da postagem no Instagram deu certo? O trabalho das fofocas monárquicas.
- A. Ah deu... está dando. Tem umas coisas muito interessantes, vou te mandar uns prints das páginas. Vou te mandar, eles estão fechando as páginas hoje.
- P. E você acha que eles fizeram a pesquisa dos personagens? Eram personagem, né? Eles fizeram a pesquisa? Já quero engatar outra pergunta: como você o uso de fontes históricas, pensando o termo fonte numa perspectiva mais alargada mesmo. Não precisa ser um tratado diplomático ou discursos políticos, claro, né? Você acha que eles recorrem mais à Wikipédia? Tem muita fonte lá também nas notas.
- A. Para começar, eu desmistifico um pouco, ao contrário da maioria dos meus colegas, eu desmistifico um pouco a ideia de que a Wikipédia é uma fonte enganosa. Quisera eu que quando eu estivesse na faculdade tivesse uma Wikipédia. O mundo teria sido muito diferente para mim.
- P. Acho que a Wikipédia podia mais enganosa lá atrás, né? Quando começou e depois eles criariam mecanismos de controle.
- A. Já foi... exatamente. Mas hoje em dia não, hoje em dia é um trabalho sério, organizado e que passa por uma crítica superimportante. Eu mesma sou uma financiadora, estou sempre lá. Porque é muito legal. É um trabalho monstruoso e mundial, realmente global. Então essa ideia de que a Wikipédia é uma enganação, eu já desmistifico com ele e falo: olha, não é verdade. É uma fonte legal, mas tem que checar algumas coisas com outras fontes. E eu ensino um pouco, eu tento ensinar um pouco para eles na medida das limitações o que é chegar uma fonte, né? Porque, por exemplo, outro dia eu peguei uma informação no ... tem um site que gosto muito – *politize, politizei!* - que eu gosto muito. Eles sempre têm uns resumos muito interessantes, mas eu sempre pego os resumos, eu dou uma olhada antes de indicar e vou checando. Checo data, checo informação. E é muito comum você as vezes pegar uma mesma informação e aquilo aparecer em site com uma data, com uma fonte que te dá uma data, uma época, nascimento, morte ou acontecimento mesmo. Eu outro dia até mostrei para ele, né? Numa aula, eu peguei essa fonte do *politizei* (*politizei!*) e era sobre Revolução Inglesa³⁹⁵ e mostrei que lá estava uma data, mas que essa mesma – a Revolução Gloriosa – tinha outra data numa fonte e no livro. E aí chamei atenção deles que a

³⁹⁵ <https://www.politize.com.br/revolucao-inglesa/>.

gente tem que estar ligado nisso e tal. Eu tento mostrar para eles a importância de estar ligado na fonte, né? De saber da onde tirou. E uma preocupação que eu tenho muito quando eles fazem trabalhos que eles precisam responder e produzir texto, eu copio partes do trabalho e vou pesquisar para ver se aquilo ali está ou se eles tiraram de algum lugar. Obviamente, eu não tenho todas as fontes na cabeça né? Mas o Google tem. E eu que eu faço questão de chamar atenção é que citar não é problema, utilizar uma fonte não é problema, mas utilizar a fonte sem citação é plágio e isso é roubo. Então eu bato na tecla do plágio, mas incentivo o uso das coisas que estão na internet até naquele *brainly* e *descomplica*³⁹⁶. Eu realmente incentivo isso, porque eu acho que é uma forma. Hoje a gente tem um mundo de crítica na mão da gente se a gente souber usar. Então eu tento um pouco ensinar eles a usar isso, mas eu aceito qualquer fonte, mas tem que me dizer da onde tirou. Eu tinha um menino, eu acho que no passado, que ele era barra pesada, ele tinha sido aluno do Olavo de Carvalho ou ele se dizia aluno do Olavo de Carvalho. Cara, olha que barra pesada. E ele via tudo que era – eu não acredito muito porque ele não tinha dinheiro para pagar o curso - mas ele via tudo o que o Olavo de Carvalho falava. E ele trouxe para mim algumas vezes em trabalho, ele trouxe isso, aquelas visões bem complexas, né? Era sobre a escravidão, uma discussão sobre a escravidão. Dizendo que os africanos, os próprios africanos foram culpados pela sua escravização. E aí me trouxe como fonte um vídeo do Olavo de Carvalho que ele veio me mostrar. Enfim... eu entendi a fonte dele, aceitei e discuti com ele. Não discuti no sentido de dizer que está errado, mas de colocar outras coisas para ele pensar. Porque esse é o ponto, né? Hoje em dia, todo mundo tem acesso a tudo, a várias fontes. O que a gente precisa é criar uma capacidade crítica de interpretar o que aquela fonte está te mostrando. Eu tento trabalhar isso. Por exemplo, os meninos aí do trabalho dos reis que eu coloquei ele para pesquisar os monarcas absolutistas. Obviamente, foi um desejo de que eles se movimentassem de alguma forma em torno daquele conteúdo. E o que é interessante que eles estão fazendo (é claro que eles copiam muita informação, mas a maneira como eles tratam quando eles copiam para mim já está valendo). Quando eles viram e falam, por exemplo, há uma imagem que eles produziram que é o Henrique VIII como corno, será que ele foi corno? Então só de colocarem as esposas, eles tiveram de pensar, de pesquisar as imagens das esposas, como aquilo ali abriu uma cisma na Igreja que obrigou Henrique VIII a criar uma nova religião. Então para mim, já está valendo porque eles, os que estudaram isso, falaram para mim: como é que o monarca absoluto realmente fazia a lei, executava a lei e julgava segundo a lei dele próprio. Pronto, cara! Ele pegou o principal.

P. Ele pensou sobre, né? Elaborou...

A. Exatamente. Ele pensou sobre. Então para mim é isso, está valendo, mas eu vou te mandar. Eles vão disponibilizar na semana que vem. Vai dar para ficar aberto e dar uma olhada e divulgar.

³⁹⁶ <https://brainly.com.br>; <https://descomplica.com.br>.

P. Então, deu certo?

A. Está simpático, bem simpático. Sempre dá certo. Só de colocar eles para pensar de alguma maneira. Assim, por exemplo, uma coisa que me pediram esse ano e para mim ficou impossível, esse retorno ao presencial está sendo muito desgastante, sabe, Paula? Eu já comentei isso com você. Eu tenho estudantes que estão em sala de aula, eu tenho estudantes que estão na plataforma, eu tenho estudantes que estão trabalhando com material impresso. E, obviamente, esse que trabalha com material impresso é completamente diferente do menino tem acesso e está vendo vídeos que estou postando. E eu ainda tenho estudantes que eles não estão nem na plataforma nem na sala de aula, estão só com material impresso. Então é muito difícil você ser tão polimorfa dessa forma.

P. Eu acho que isso é uma consideração bem coletiva do momento.

A. Sim, eu acho que sim. Eu acho que todo mundo está passando e quem não está enlouquecendo é quem ainda não teve de fechar o diário de classe. Porque na hora de fechar o diário de classe, vai ver a confusão que é. Você tem de explicar, você tirou a nota desse aluno de onde. Como é que um aluno faz seis avaliações, porque você tem que postar uma atividade a cada 15 dias, como é que um aluno faz seis avaliações e o outro faz duas, três. Como você ensinou para esse menino, o que está sendo ensinado. Então, você tem que justificar aquilo ali de alguma maneira. E uma das coisas que me ressentiu muito é que queria ter feito trabalho que foi um pedido dos meninos do 3º ano, com quem eu trabalhei semestre passado, fazer uma plenária da ONU.

P. Aquelas simulações, né?

A. É, as simulações. E esse ano eu não consegui, porque realmente ficou muito puxado. Até porque eu trabalhei com eles no semestre passado e essa ideia surgiu no final do primeiro bimestre. E essa semestralidade corta muito né os encaminhamentos da gente. Eu acho que você já tem de começar com as propostas da simulação desde o primeiro dia de aula, para organizar todo mundo. Então, eu não consegui fazer. Espero conseguir fazer a partir do semestre que vem seja lá como nós vamos estar, mas começar o ano já com isso.

P. Eu não tenho mais muita coisa não, A.

A. Beleza. Eu falo demais mesmo.

- P. Que bom... Às vezes, eu fico meio nesse movimento entre a teoria, academia e uma coisa mais na realidade mesmo da prática da sala de aula. Alguns teóricos usam o termo de “cultura histórica” para não ficarmos restritos a pensar somente as influências acadêmicas no ensino de história. Eu queria perguntar aos professores, quais influências contribuiu na sua concepção sobre a história e o que você acha que te influencia na forma como vê e ensina história.
- A. A minha faculdade me marcou muito, né? Me marcou na pessoa que eu sou. Me marcou na forma de pensar, na forma de olhar o mundo. Então eu tenho uma caminhada. Eu tenho minha caminhada particular, né? A faculdade de história para mim, quando eu entrei, as pessoas que eu conheci, o mundo com quem travei conhecimento, relações. Para mim, aquilo foi muito marcante, foi muito definitivo. Eu vivi o momento de abertura política na faculdade. Eu entrei na faculdade em 84, então eu vivi o momento abertura política, de Diretas-Já! E vivi a construção da nossa constituição, então eu sou muito marcada por isso. Por esse movimento de abertura. A minha cultura histórica está nos meus professores daquela época, as pessoas que marcaram, definitivamente, a minha vida. E desses eu cito dois que, para mim, eles marcaram a minha visão e a minha concepção de história e a minha visão e concepção de educação também. Que foi o professor Ilmar Rohlof de Mattos e Ricardo Benzaquen. Eles marcaram de uma maneira indelével a minha forma de me aproximar da história, de ser professora, de trabalhar e de compreender um pouco o que eu busco no mundo. Foi uma marca muito forte.
- P. Aí que interessante, bom de escutar isso no Dia dos Professores.
- A. É mesmo... no Dia dos Professores. Vou agradecer sempre a eles, sempre, sempre, sempre.
- P. Às vezes, há uma lógica tão meritocrática, todos gênios individuais e iluminados.
- A. Eu não tenho essa concepção mesmo. Teve dois professores meus na faculdade, esses dois em particular, eles foram definitivos para tudo da minha vida.
- P. E fora da universidade? Algum curso? Ou outra influência que tenha te ajudado no ensino ou na prática mesmo?
- A. Na prática em educação, eu acho que a gente sai muito cru da faculdade.

P. Esse é um comentário muito mencionado.

A. Isso é coletivo. Eu tive uma oportunidade, quando eu estava na Faculdade, de trabalhar em um projeto de educação pública, de história na educação pública lá no Rio de Janeiro que para mim foi muito marcante para começar a pensar algumas coisas. Agora eu digo com toda sinceridade...

P. Eu acho que você comentou esse projeto em sala de aula, não foi?

A. Falei?

P. Da história de um furto.

A. De um furto? Exatamente.

P. Eu lembro. Foi muito interessante ver você contando.

A. Eu fiz estágio em escolas bem complexas em escolas completamente fora do mundo em que eu vivia e foi muito interessante. Foi forte para mim, deixou uma marca importante até para eu entender o que eu era, o que eu estava fazendo, mas trabalhar na Secretaria de Educação para mim foi um descobrimento. Porque isso é uma trajetória minha, pessoal. Eu saí do Rio de Janeiro, fui criada no Rio de Janeiro. Eu saí de lá com já 26 anos de idade, e eu comecei a trabalhar no Distrito Federal, em um mundo completamente diferente. Eu odeio esse termo, mas era um termo muito utilizado ainda “nossa clientela” era uma “clientela” muito diferente. Você imagina... eu fui trabalhar no Gama em 1992, em uma escola periférica no Gama, na periferia do Gama em 1992. Então, era uma escola meio de lata...um negócio meio assim... bem diferente. E o chão da escola me ensinou muito, o chão da escola, a troca com os professores, o dia a dia me ensinou muito. E o que me ensinou muito também sobre história e me permitiu crescer, assim ampliar a minha visão... foi trabalhar por um tempo na administração. Para entender o que são as políticas educacionais. Aqui no DF isso é muito mais forte do que a gente imagina. Você está na EAPE, você deve saber e ter visto isso. A política educacional aqui no DF é muito mais organizada, até porque a gente é menor. E aqui no DF a gente tem a possibilidade de cobrir toda a Educação Básica, o que não acontece nos outros lugares, pois ou você trabalha com os municípios ou você trabalha com o Estado. Aqui não. Aqui você cobre tudo e o GDF as políticas educacionais extrapolam a Educação Básica e chegam à educação

universitária porque a Universidade de... esqueci o nome de lá agora, que está ali atrás do Hemocentro, a escola de Medicina. A ESCS também é organizada pelas políticas educacionais do DF. Então entender o funcionamento dessas políticas, aquilo foi minha pós-graduação, o meu mestrado. Entender como a plenária do Conselho de Educação funciona, o que está em jogo ali foi minha pós-graduação. E o que está em jogo ali é o que a gente vai começar a fazer semestre que vem quando começar esse Novo Ensino Médio.

- P. Com uma certa distância entre o que é pensado, não?
- A. Exatamente, como quem está no chão da escola não é muito ouvido também. Não é ouvido e não tem consciência de como poderia ser ouvido.
- P. E às vezes a ficha pode estar caindo agora, né? Porque a discussão do Novo Ensino Médio está acontecendo há alguns anos.
- A. Eu ainda gostaria de perguntar uma coisa, se possível. Como você faz a avaliação dos estudantes nesse processo da pandemia? Você usa as plataformas?
- P. Eu não tenho como fugir disso, eu tenho que transformar a minha prática em sala de aula em um número que tem de estar no Ieducar para aprovar o estudante. A média é 5, então ele precisa tirar no mínimo cinco. Então eu crio sempre uma ferramenta objetiva, os estudantes e nós todos somos criados para fazer prova, então todo mundo sabe o que é fazer uma prova e aquele bê-á-bá do que precisa. Eu tenho ferramentas de avaliação muito objetivas que é o café-com-leite do que a gente tem de fazer. Eu há muito tempo, não é de hoje, acho, ao contrário das outras pessoas que acham que o estudante precisa tirar uma nota, eu acho que nota não traduz estudante, não traduz ninguém. Não somos números, a gente não se traduz nesses números, mas eu preciso ter algum número para colocar naquele Ieducar, então eu tenho sempre instrumentos objetivos onde os estudantes vão ter que preencher aquilo ali. Eu tenho esses mecanismos, mas os mecanismos que eu realmente tento valorizar... eu sempre crio uma atividade para eles, há muito tempo eu faço isso, crio atividades onde eles vão ter de trabalhar colaboração. Colaboração que sai do grupelho, onde só os amigos trabalham juntos. Eu, em geral, divido turma em dois e falo: vocês daqui para lá vão trabalhar juntos nesse grupo. E escuto: mas, professora, eu sou inimiga mortal. E digo: então vai ficar amigo hoje. Eu tento mostrar a eles essa necessidade de trabalhar colaborativamente com as pessoas, trabalhar junto não significa ser amigo. Estar na vida significa trabalhar com quem a gente não gosta. Eu bato muito nessa tecla com eles. O que eu estou avaliando é o que eles conseguem me mostrar no final. E todo trabalho que eles me mostrarem, eu vou traduzir aquilo num ponto, mas num ponto porque eu preciso de números para botar. Eu acho que o que fica é a experiência deles terem feito aqueles trabalhos em conjunto. Onde eles gritam um com o outro, onde eles se desentendem, onde eu entro no meio para pacificar. Onde eu falo se vira, vai

procurar, mas aquilo ali vale para eles muito mais na verdade que a prova objetiva em que ele teve de marcar dez questões objetivas para ver se ele passa ou não. É mais ou menos por aí...Eu acho que a gente se divide, né? Eu acho que todos os professores que levam a sério o que estão fazendo, a gente tem essa dicotomia ou uma visão quase esquizofrênica ou ambivalente de você ter de produzir um número e produzir uma experiência de educação. E a gente ainda não conseguiu construir ferramentas que consigam traduzir essa experiência de educação nos critérios de números e dentro desses sistemas que a gente precisa preencher

P. Inclusive com a quantidade de alunos que temos, né?

A. Inclusive com a quantidade de alunos que a gente tem, pois é. É muito difícil você entrar uma turma... eu lembro que semestre passado eu tinha turmas com 38 alunos, e tem aquele negócio que só pode 35.

P. Lá em Ceilândia estão com até 47 alunos.

A. Isso é inviável. Agora eu me pergunto também... Agora veja bem, as vezes a gente isso número imenso de alunos na chamada, mas quantos desses alunos estão realmente frequentando a escola. Quantos desses estudantes, não só pela questão da pandemia né, mas quantos realmente continuam ficando na escola. Sabe? E as próprias escolas, as secretarias organizam as turmas, essa montoeira de gente, porque as pessoas são realmente amontoadas na sala, mas na realidade você acaba com 30, 35 alunos, porque vai ter muita gente que você nem vai saber quem é. Isso é muito triste. Muito complicado. Os professores de uma maneira geral... a gente uma coisa...a gente tem uma visão de que precisamos dar conta do Ieducar e do estudante, do esforço que ele está fazendo. A gente tem esse olhar, né? De dar um desconto para o que ele está fazendo. Não tem como não avaliar, né?

P. Interessante poder pensar a avaliação como uma concepção ampliada. A Secretaria tem essa tradição também... de pensar a avaliação formativa, a avaliação para as aprendizagens. Ela tenta nesse sentido.

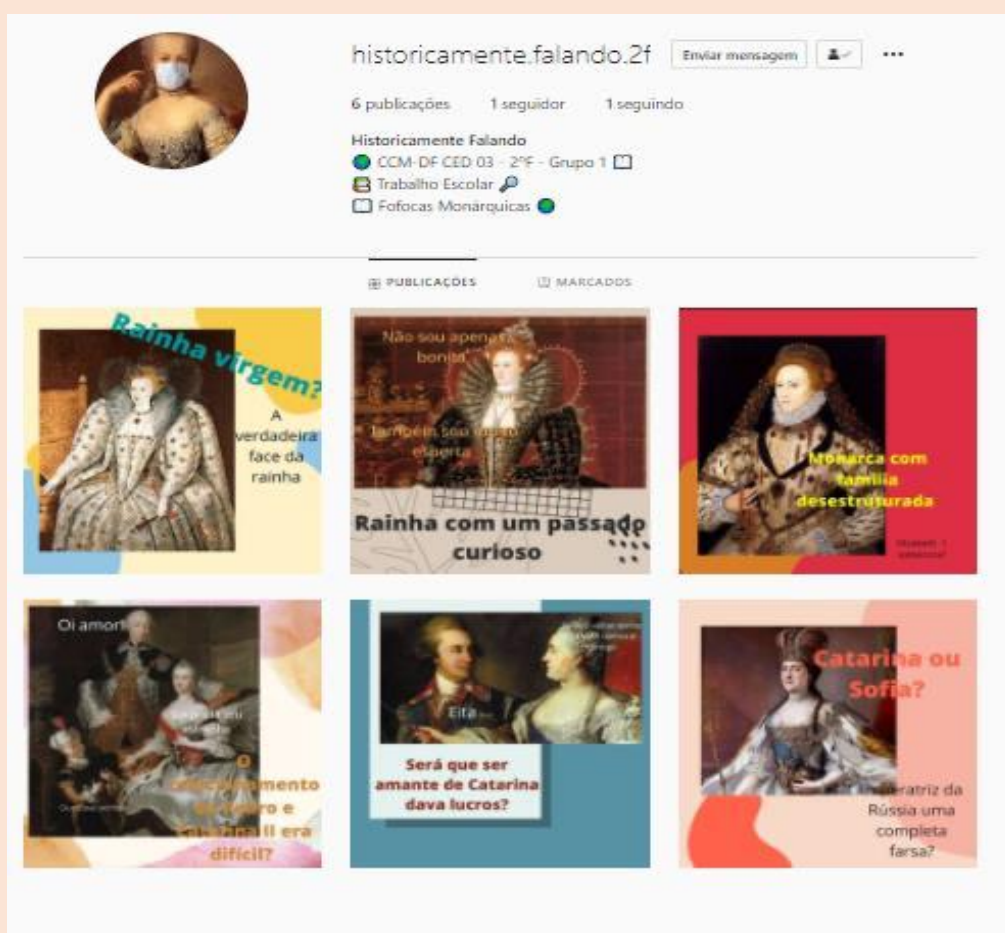
A. Ela tenta mesmo. E eu acho que o momento em que isso acontece é no Conselho de Classe e nos debates do Conselho de Classe. Eu via muito isso na EJA. Cara como você pode querer reprovar um estudante de 48 anos que está fazendo Ensino Médio de noite porque ele tirou quatro em Física. Ou quatro em história. Cara, ele tirou quatro! Isso é sensacional, ele veio fazer, ele fez os exercícios, ele se esforçou, ele tentou. Ele fez o que podia fazer numa turma lotada de gente que trabalha o dia inteiro. O que você está exigindo? Vai exigir o mesmo padrão de educação de um menino que está com 15, 16 anos que está no Ensino Médio. O que a gente está querendo? O que queremos ensinar para esse cara? Eu acho que o Conselho de Classe é realmente o lugar em que

a avaliação toma uma forma diferente e se humaniza para essa educação formativa, cumulativa, onde a gente tem um outro olhar.

- P. Era basicamente isso. Eu só tenho essas perguntas. Foi ótimo.
- A. Ah.. legal. O que você achou de assistir as aulas? Deu para fazer bastante anotações?
- P. Gente, eu achei... até falei na minha aula de Seminário: professor, é muito difícil, acontecem muitas coisas ao mesmo tempo. E ele disse: você está em um dilúvio empírico, né, Paula? Você vai ter de aprender a categorizar isso. E eu falei: Sim, porque parece... essa coisa... porque é cotidiano e está aí não tem valor digamos assim. Não acho que se estude o necessário o chão da sala de aula. Até se você fala “chão da sala”, tem gente que já pensa “lá vem ela de novo com esse papo, lá a prof.”
- A. Mas cara o chão da escola é tudo.
- P. Também acho, mas fui tentando criar categorias para conseguir processar o tanto de informação: como a relação com o presente que aparece muito em sala. É uma preocupação bem genuína, nosso passado é tão complicado. Observei muita coisa legal, o negócio das bolhas virtuais que você falou. Porque é isso, né? Não é mais somente analisar a novela da Globo em que todos estão vendo a mesma coisa. A gente tem tradição de analisar novelas, jornais. Agora é outra coisa.
- A. Exatamente. Agora é outra coisa. A gente está em outro mundo, com outra percepção.
- P. Eu gostei muito... sério mesmo. E eu achei você, vou falar, não sei se pode, achei a sua relação com os alunos bem legal, né? Você, de fato, escuta, né? Em alguns momentos lembrei do Paulo Freire quando ele fala da “irrefreável ânsia” do professor sempre lá correndo, meio desesperado, 4x4, 4x5, 4x6...Capital do Para? Belém! Ele fala isso... e eu pensei... cara, você tem calma. Isso é muito raro. É muito raro.
- A. Escutar é tudo, eu tento escutar sempre, o tempo todo. E... é, verdade, eu tento isso mesmo.
- P. Porque as vezes a gente entra no batidão e não para escutar. Acaba fazendo umas perguntas de forma retórica. Já ouviram falhar disso? Então vamos!

- A. Sair dessa retórica é difícil, mas eu busco realmente o que eles têm para dizer. Cara, eles sempre têm coisas...
- P. E o que é legal de sacar é que quanto mais interação professor-aluno, mais as aulas são diferentes do mesmo professor, mesmo conteúdo. Professor que não interage, você observa e muda pouca coisa.
- A. Exatamente... e você me viu dando a mesma aula trezentas vezes.
- P. E eram aulas diferentes.
- A. Foi ótimo. Eu adorei. Muito obrigada.

Exemplo da atividade elaborada pela Professora A.





Não sou apenas bonita

Também sou muito esperta

Rainha com um passado curioso

historicamente.falandc • Seguindo

historicamente.falandc.2f Elizabeth I - Inglaterra

Rainha com passado curioso? Conheça a infância de Elizabeth I

Ao contrário do que todos estão acostumados a saber sobre a vida de uma monarca, a infância e a juventude de Elizabeth I passou-se fora da corte, dedicando-se totalmente aos estudos. Isso tudo, pois aos três anos ocorreram boatos de que sua mãe, Ana Bolena, havia traído o rei, que logo após ordenou a decapitação da mesma. Como consequência, foi retirado os direitos de Elizabeth ao trono.

Educada por humanistas em Cambridge, aprendeu línguas, música e dança. Em 1544, o Parlamento decidiu devolver seus direitos, e a princesa voltou para a corte.

Elizabeth I morreu em Richmond Palace, Surry, Inglaterra, no dia 24 de março de 1603, sem deixar descendentes diretos, reconheceu o filho de Maria Stuart, Jaime VI da Escócia, como herdeiro do trono inglês.

#historia #escola #rainhas

HÁ 4 DIAS

Adicione um comentário...

Publicar



Monarca com família desestruturada

Elizabeth 1 solteirona?

historicamente.falandc • Seguindo

historicamente.falandc.2f Elizabeth I - Inglaterra

Elizabeth I solteirona? Monarca com família desestruturada? Entenda

Elizabeth I foi rainha da Inglaterra e da Irlanda e ficou no trono por 44 anos. A última monarca da Dinastia Tudor não teve filhos e nunca se casou. Sendo que é lembrada até hoje por ter sido filha de Henrique VIII, declarado por historiadores como o pior rei da Inglaterra, e de Ana Bolena, executada por adultério — em um julgamento, no mínimo, questionável.

#historia #escola #rainhas

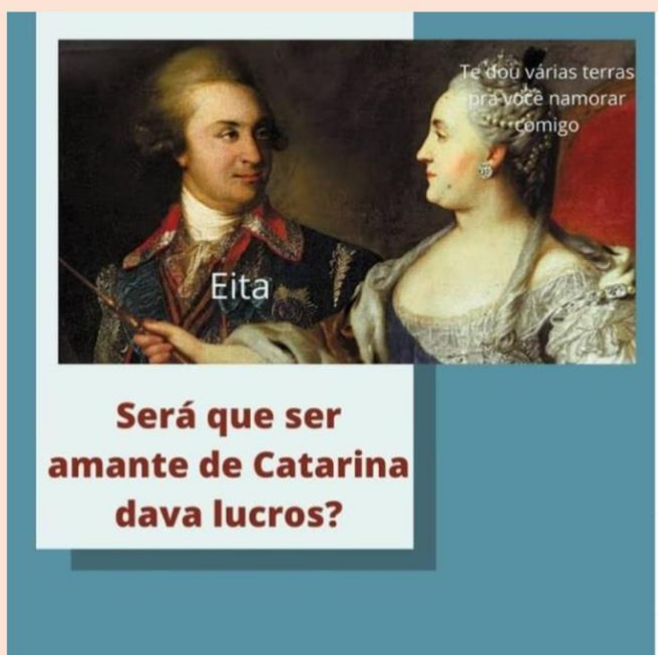
4 d

Seja a primeira pessoa a curtir isso

HÁ 4 DIAS

Adicione um comentário...

Publicar





Catarina ou Sofia?

Imperatriz da Rússia uma completa farsa?



historicamente.falando • Seguindo



historicamente.falando.2f Catarina II - Rússia

Catarina ou Sofia? Imperatriz da Rússia é uma farsa?

O nome da rainha Catarina II não era Catarina, ela nasceu Sofia Frederica Augusta de Anhalt-Zerbst. Após se casar com o herdeiro do trono czar, Pedro III, Sofia se converteu a igreja ortodoxa e tomou um novo nome russo: Ekaterina, ou Catarina.

#historia #escola #rainhas

4 d



HÁ 4 DIAS



Adicione um comentário...

Publicar

Professor B. (professor da 1ª série do Ensino Médio da Regional de Sobradinho).

Entrevista realizada em: 16 de outubro de 2021.

P. Bom dia, professor! Não quero tomar muito seu tempo, é coisa rápida. Posso gravar o áudio da entrevista?

B. Olá, bom dia! Claro.

P. Quando eu comecei a observar os professores de Sobradinho e de Ceilândia, eu fiquei com a impressão de a gente – professor de história – a gente tem algumas práticas comuns. Não só como professor, mas como professor de história mesmo. Então, queria saber de você se você acha que tem algum tipo de prática comum, pedagógica mesmo, dos professores de história, em sala? Alguma coisa nos aproxima?

B. Eu não tenho certeza, mas eu acho que todos os professores trabalham um pouco a questão de leitura. Eu acho que essa é uma coisa que em uma aula ou outra aula, você acaba fazendo. Em algum momento, você acaba trabalhando algo de leitura e interpretação. Essa é uma coisa comum. E ultimamente uma coisa que eu acho que vem sendo usado muito, não só pelos professores de história, e você viu que eu uso bastante, mas acho que outros professores também usam, talvez um pouco menos e talvez um pouco mais, uso de vídeos em sala de aula, vídeos e imagens, a gente trabalha bastante e acho que outros professores também devem trabalhar interpretação de imagem ou as vezes só para ilustrar mesmo a aula. É uma ferramenta que a gente usa bastante nas aulas de história. Devem ter outras também, só que eu não vou lembrar agora.

P. Acho que a próxima questão você já até respondeu, mas se quiser complementar. Como você avalia as suas práticas nesse sentido, se você acha que se diferencia de um jeito mais geral e compartilhado, comum.

B. Eu acho que talvez eu utilize mais que a média usos digitais. Eu vejo que outros professores também utilizam recursos digitais, tipo vídeos, as vezes música, outros professores também utilizam, mas eu acho que eu utilizo bastante. É um recurso que eu utilizo mais que a média. Eu não tenho certeza, nunca li uma pesquisa sobre isso, né? Mas eu uso bastante e eu mesmo percebo que uso bastante e que eu acho que talvez seja diferente da maioria, talvez...

- P. É... eu também acho. Eu achei bem legal isso mesmo. Eu sempre acho que as nossas práticas pedagógicas, como planejamos uma aula e tudo mais, eu acho que nos ajuda a revelar o que a gente acha do ensino de história ou para o que serve o ensino de história. É uma pergunta bem geralzona mesmo, não precisa ter uma única resposta, é claro. Mas, para você, professor de história do Ensino Médio, quais você acha que são os objetivos do ensino de história? Por que ele tem de existir?
- B. Eu acho que em primeiro lugar para ajudar a desenvolver pensamento crítico. Eu acho que essa é uma das funções... serve para outros professores também, mas acho que em história isso é muito presente. A gente tentar incentivar os alunos, os estudantes a terem um pouco mais de criticidade, a lerem as coisas de forma a questionar e perguntar. Eu considero esse um dos principais objetivos de tentar... é uma coisa que estou sempre focando... é tentar mediar essa coisa dos alunos serem mais questionadores, de tocá-los no sentido de que eles não aceitem tudo de forma pronta e questionar muito. E, por outro lado também, para entender o mundo que a gente vive, a sociedade que a gente vive. Eu acho isso muito importante no ensino de história. Eu acho que a gente ajuda bastante nesse sentido. A gente entender o contexto em que a gente está inserido. A identidade cultural que a gente tem, a identidade social que a gente tem como povo, como cidadão mesmo e como indivíduo inserido numa sociedade. Eu acho que esse é um dos papéis principais e um dos principais objetivos do ensino de história. É você conhecer a sua identidade individual e enquanto sociedade também, né? Eu acho que a gente tem em parte essa função também de ajudar os educandos a entender um pouco isso.
- P. Muito legal. Quando eu estava fazendo a observação eu pensei em umas categorias para usar na pesquisa e pensei em destacar a preocupação da relação com o presente. Eu vi muito na sua aula, isso que você falou. E você acha que esse mundo atual, pós-pandemia, tão digitalizado, tão virtual, você acha que de alguma forma está alterando os objetivos do ensino de história? Ou você não vê tanta mudança?
- B. Não... eu não vejo mudança em relação aos objetivos, vejo mudança com a prática. Eu acho que a gente está aprendendo a lidar com novas ferramentas, mas acho que a base é a mesma. Eu não consigo perceber até que nível isso pode ter sido alterado, né? Mas a forma como a gente tenta passar tudo isso e trabalhar tudo isso, né, ensino de história e educação em geral, eu acho que acelerar, na verdade, algumas mudanças. E eu acredito que isso vai cada vez mais acontecer com o avanço das tecnologias de informação e comunicação. Não só no Brasil, mas acho que no mundo todo isso está acontecendo. E acho que a pandemia veio deu uma acelerada em tudo isso que está acontecendo, né? Mas os objetivos mesmo em si eu não sei até onde mudou, pois coisas que a gente vê no mundo digital são coisas que a gente já via no mundo normal, né, no mundo não-digital. Só a forma como a gente faz ou deixa de fazer algumas coisas, passou a ser um pouco diferente. Eu acho que o que mudou foi a prática e não a base em si.

- P. Entendi. Outra coisa: quando você planeja a aula, o conteúdo, as ferramentas que vai usar, você pensa em usar fontes históricas? Acho que você já comentou da fotografia, imagens...Fontes históricas em um sentido amplo, alargado. Não documento necessariamente escrito, tratado diplomático...Você tem alguma preocupação específica nesse sentido?
- B. Tenho, mas acho que essa preocupação é maior no mundo acadêmico. Tudo tem que estar bem documentado, tem que colocar de onde você tirou, né? E, nem sempre, a gente consegue utilizar fontes primárias. A gente usa fontes secundárias mesmo, né? A gente tira muita coisa do livro didático e da internet. E você acaba utilizando pouco essas fontes que teria talvez uma credibilidade maior se a gente, talvez, forçasse um pouco mais o uso dessas fontes. Mas eu tenho certa dificuldade de adaptar essas fontes mais primárias, mais de historiadores mesmo para a sala de aula. Tem coisas que dá para fazer, às vezes, até o livro didático traz umas fontes de historiadores. E aí quando tem coisa que está fechada com o tema, com o que estou planejando fazer em sala de aula, eu procuro sim frisar. Olha, isso aqui foi tal historiador. E quando é uma fonte material, eu falo olha isso aqui foi tirado de tal cultura. Nesse sentido assim, sim. Mas de explorar mesmo a fundo a fonte, eu acho que é mais para o mundo acadêmico. Na sala de aula, no cotidiano normal é mais difícil a gente encaixar isso daí. Tem uma preocupação, mas tem uma certa dificuldade em encaixar.
- P. Em uma aula sobre os Reinos Africanos, você discutiu cultura material, né? As construções...E aparece muitos nos vídeos que você seleciona.
- B. Sim, sim...As fotografias nas guerras. Não deixam de ser fontes tb.
- P. Claro... exatamente. As suas concepções sobre história, as suas referências, você acha que vem principalmente de onde? Academia, internet.... Você comentou alguma aula, muito de série e filme. De onde você acha que vem principalmente as suas referências da história?
- B. De livros, né, mais assim. Para sintetizar, para tornar mais claro na minha cabeça, eu gosto de assistir documentários, séries, filmes. Embora a gente saiba que filmes, muitas vezes, eles fogem, as vezes bastante até, mas acho que séries, filmes ajudam a gente a imaginar um pouco melhor como foram aqueles eventos. Muitas vezes, a gente lê um livro e, mesmo que a gente tenha capacidade, sei lá, de imaginar, de pensar como eram as coisas naquele período, naquela época, naquele contexto, ou como aquelas coisas

acontecem. Quando a gente assiste a um filme, a ambientação e ainda que as vezes os fatos fujam um pouco ali da realidade, mas só de ter uma ambientação você consegue consolidar melhor na sua cabeça de repente como aquele evento aconteceu ou um fato histórico aconteceu, por isso eu gosto de usar muito filmes em sala de aula. Às vezes, o professor fica falando, falando, falando, né, e tem muitos alunos que só com a fala e só com a leitura, eles não conseguem concretizar na cabeça dele como é que aquilo ali aconteceu, fazer os links com o mundo atual e tudo mais. Assim, eu procuro ler livros que tenha relação, livros acadêmicos os livros didáticos mesmo, né? Mas quando um assunto que eu acho mais interessante, eu gosto de pesquisar filmes, séries a respeito sobre os eventos porque eu acho que ajuda muito você sedimentar na cabeça, a guardar bem a informação. Quando você tem uma imagem associada a teoria, eu acho que é melhor. Fica mais de assimilar aquele conhecimento. Então eu tento fazer um pouco dos dois, né?

- P. Entendi. E deixa eu te perguntar uma curiosidade. Você fez algum curso depois da graduação que você acha que te ajudou como professor mesmo, na sala de aula?
- C. A minha didática, né?
- P. Sim, na didática também.
- B. Anos passado eu fiz um curso EAD pela UNOPAR³⁹⁷, uma especialização em Cultura Afro. E eu acho que aprendi bastante, tive de ler vários artigos sobre história e cultura africana. Tinham aulas gravadas e eu acho que ajudou bastante até para incentivar, porque a gente tem essa coisa no ensino de história, tem até a lei né, e uma coisa que eu acho que nós professores de história, a gente peca um pouco, até eu, aborda pouco o ensino de história africana e de cultura afro-brasileira mesmo. Eu acho que a gente aborda pouco e eu fiz esse curso até pensando em tentar melhorar a prática, mais teoria, mais conhecimento para tentar desenvolver alguma coisa. Foi aí que comecei a montar uma... comecei a ter mais facilidade para trabalhar temas relacionados a história da África, as questões do racismo no Brasil, no mundo como um todo. Eu acho que é um curso que me ajudou bastante. Foi pela UNOPAR, logo que começou essa coisa da pandemia. Foi um curso à distância, uma especialização em cultura afro e afro-brasileira. Acho que foi legal, acho que ajudou bastante. E os cursos da EAPE, né? Quando começou esse negócio da pandemia, eu fiz pelo menos dois cursos da EAPE voltados para as plataformas, eu aprendi bastante coisa nesses cursos. Acho que consigo dominar até bem as ferramentas digitais que a gente tem utilizado, Google Sala de Aula, Planilhas, me ajudou bastante.

³⁹⁷ <https://www.unopar.com.br> (ligada ao grupo Anhanguera).

- P. Última pergunta, professor. Você observa alguma mudança em relação a antes e depois da pandemia? Como você avalia os meninos e se há mudança antes e depois da pandemia? Acha que vai continuar.
- B. Eu acho que caiu bastante, Paula. Eu acho que eles perderam o vínculo e nesse perder o vínculo, eles perderam muito o foco. Antes da pandemia, com todas as dificuldades e com problemas que a escola e o aluno têm, tinha o encontro diário e esse vínculo ajudava muito. Mesmo esses alunos que têm uma certa dificuldade em aprender e dar continuidade, né, eles conseguiam render bem mais que esse ensino à distância. Esse ensino à distância que a gente vivenciou e, agora híbrido, eu acho que os alunos...acho que um pequeno grupo consegue acompanhar bem e conseguiu se adaptar bem, mas em geral eu acho que isso atrapalhou muito o ensino. E nas avaliações isso tem se refletido. Na verdade, os alunos têm conseguido média, aqueles que não perderam totalmente o vínculo, porque a gente uma evasão escolar e estamos percebendo isso, há alunos que apareceram na última semana de aula. A gente acabou tendo que dar nota para esse menino, as vezes ele fez um exercício que você passou. Então tem muita nota que foi meio é... meio fake mesmo. Não é uma nota real do aluno, não é uma avaliação real. A gente não conseguiu avaliar de fato. O aluno que conseguiu ser avaliado de fato, mesmo esse, salvo um percentual pequena que conseguiu acompanhar bem, talvez porque tenha a família mais presente que estava junto ali, né, aí conseguiu dar continuidade. Mas a grande maioria, talvez uns 70% dos alunos, teve uma perda muito grande. E se a gente fosse avaliar de fato como a gente avaliava anteriormente, ainda que com ferramentas diferentes agora, eu acho que a gente teria uma queda muito grande nos rendimentos, muito grande mesmo.
- P. É... eu acho que esses dados no ano que vêm quando voltar presencial total, vamos ter divulgados um dos maiores índices de evasão da história no Brasil todo.
- B. É... eu também acho e a gente já tem, né? A gente está agora fechando o terceiro bimestre e não é só comigo, eu vejo vários professores lá da escola falando né, em média 30% dos alunos não apareceram. Tipo assim, eles estão na plataforma, no primeiro dia eles aceitaram o convite, mas não fizeram nenhuma atividade, nada, nada. Nem aparecem na escola presencialmente, nem na plataforma. Isso é muita coisa, né, 30%.
- P. Muita coisa. A média que você chega no final do bimestre para o boletim é via plataforma? Questionários? Google Forms?
- B. Isso. Eu pelo menos tenho usado bastante o Google Formulários.

P. E antes como você fazia? Antes da pandemia? Provão?

B. Lá na escola, antes da pandemia, a gente tinha a semana de provas. Agora não sei como será agora quando retornarmos 100%, mas tinha prova. No meu caso eu usava 50% da nota nessa semana de provas e os outros 50% eu gostava de trabalhar com seminários, trabalhos e, às vezes, uma avaliação a mais para poder mediar um pouco mais. Mais ou menos 20% em uma outra avaliação com exercícios subjetivos e objetivos, mas sempre gostei de trabalhar também com algum trabalho, às vezes, um seminário, né? Trabalhos em que eles tivessem que apresentar alguma coisa nesse sentido. Aí eu gostava de avaliar esse tipo de coisa também. E tem aquela coisa do caderno também, né, que a gente as vezes pontua e tudo mais. Mas mesmo quando eu pontuava o caderno eu sempre deixava uma pontuação bem menor só para incentivar eles fazerem alguma coisa. O que contava mais geralmente eram trabalhos em grupo passados a eles e as provas objetivas mesmo. Com o ensino à distância ficou tudo pela plataforma, pelo menos para mim. Eu utilizei sempre os formulários e no primeiro semestre eu tive uma experiência que achei superinteressante que vou fazer agora que foi passar um trabalho para ele, para eles se organizarem de gravação de podcast, um trabalho em dupla. E foi bem positivo, foi legal. Embora nem todos tenham participado, aqueles que participaram gostaram muito.

P. Qual era o tema?

B. Eu trabalhei com o 1º ano esse trabalho e o tema foi Colonização das Américas. Eu dividi alguns temas nesse tema geral – Colonização das América – e aí eles fizeram um podcast de 3 a 5 minutos. E foi legal, incentivou eles um pouco a pesquisar, porque eles tinham que falar e gravar a voz.

P. Tem que fazer um roteiro, né?

B. É... isso. E aí foi legal e contabilizou para nota, não foi só o Google Formulários.

P. Era isso, professor! Muito obrigada. Obrigada pela paciência e por me aceitar na sua sala.

B. Está bom. Foi ótimo. Beleza! Boa sorte na sua pesquisa.

APÊNDICE C: GRAVAÇÕES COM AS IMPRESSÕES PESSOAIS DEPOIS DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE HISTÓRIA

Observação CCMC CED03 – Sobradinho

9 de setembro de 2021 - pós 1

É também uma das coisas que eu achei interessante e que eu acho que é uma coisa que pode se transformar numa categoria. É como que a questão das redes sociais. Muita gente fala que o ensino de história já lhe deu com vários tipos de mídia. Eu acho uma questão que é determinante nesse momento é sacar que o que os alunos veem não é necessariamente o que você vê. Então, muitas vezes parece que eles estão em bolhas distintas das redes sociais. Talvez por uma questão de classe. Tendo em vista que a escola pública. Mas também que eu acho que talvez o fundamental seja formas de furar essas bolhas de desinformação, né? [Porque antigamente você até poderia falar da desinformação nos jornais e da desinformação da televisão. Foi um tema muito recorrente nos anos 80. Só que, apesar de suas interpretações individuais, todo mundo via o mesmo conteúdo. Absorvia de formas diferentes, é óbvio, mas era o mesmo conteúdo que era transmitido. E não é esse o momento atual. Então, eu acho que isso provoca uma diferença muito substancial nas estratégias para lidar com essa informação online.

9 de setembro de 2021 – pós 2

Então vamos lá. Primeira impressão da observação. Primeiro dia de observação. Dia 9 de setembro. Estou saindo da escola às 11 40. A aula foi sobre escravidão atlântica. Assisti três turmas do segundo ano. Achei muito. Muitas coisas importantes para serem discutidas. Mas algumas impressões ali é que a ideia de mobilização, talvez de uma história como emancipação, se dê via conteúdos. E vi algumas categorias e conceitos, né? Questões metodológicas da história não apareceram muito além da ideia de perspectiva e a ideia de contexto. Na última aula do segundo ano, perguntaram para a [00:00:51] professora. Se ela era ele sim ou ele não. E a professora? A professora fingiu um pouco, não entender. E aí depois falou que o Bolsonaro era o presidente do Brasil. Ela ia fazer o quê? Não tinha poder para derrubar ele. Depois tentaram perguntar do Ibaneis, né? A professora falou que foi democraticamente eleito. Então, uma certa ideia de neutralidade, apesar da forma de abordar os conteúdos, não parecia ser neutra, né? Mas claro que uma estratégia de proteção e tudo mais. Imagina nesse contexto atual? Outra coisa interessante é os estudantes parecem quase membros do filme "A Onda. Porque é uma escola civil militar, ou seja, que foi militarizada. Então eles têm que usar camisetas brancas para dentro da calça, certos tipos de cabelo. Me pareceu um pouquinho uma, uma coisa higienista.

13 de setembro de 2021

Segundo dia de observação no CED, três turmas do segundo ano, a mesma aula, outro bloco por causa do rodízio da pandemia. E, aí um momento constrangedor o PM entrou em sala para representante de turma que eles chamam chefe de turma. Para eles fazerem lá os cumprimentos ao professor. Você tem que levantar, bater continência. Representante não sabia de nada e o PM foi ensinar ela. Lá na frente da turma toda. E depois que o PM saiu ela chorou, né? Umas coisas muito incômodas assim de apertar o coração. E sobre a pesquisa. Eu fiquei pensando assim como a gente tem um conhecimento de história tão mais ligado ao conteúdo. Do que às explicações? Como a gente às vezes nas aulas, é uma coisa que eu sentia nas minhas aulas também. A gente tem esses lapsos de explicação, como se uma coisa fosse diretamente ligada a outra, como é o caso, por exemplo, do que eu observei hoje em sala. Da ideia da reconquista cristã no Reino de Portugal e a escravização atlântica. Então, eu acho que é um ver isso com mais detalhe. E isso influencia também na maior agilidade dos alunos em resolver questões objetivas do que questões discursivas. Como resolver isso, né? Complicado. E a professora usou. Citou ali um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, falando dos gentis que eram, gentis da terra, que eram dóceis. Dá uma olhadinha na fonte original. Rever a carta de Pero Vaz de Caminha ao chegar no Brasil. O que mais? Acho que foi basicamente isso. Fiquei achando que é importante observar também, ao mesmo tempo, outros professores em vez de fazer uma imersão total. E outra coisa que eu pensei. Que eu estava escrevendo algumas opções metodológicas porque usar só caderno e não usar gravador, não abrir computador, não abrir celular durante a aula? E por causa do clima de paranoia que tem hoje em relação ao ensino de história. E também que dá uma olhadinha nos. Processos com os professores de história. Vamos ver como é que tá isso, tá? E que mais? O que eu pensei?

15 de setembro de 2021

Tô gravando aqui. Saindo da observação de sala de aula dia 15 do nove. Assisti mais uma aula da professora A. sobre meio correção de exercício e escravização moderna. E aí ontem eu estava lendo o livro do Arthur, organizado pelo Arthur Chapman, que ele vai falar sobre o conhecimento histórico, sobre o ensino de história. Tem vários artigos e aí eu me foquei novamente para observar essa aula nas categorias de pensamento histórico que o Sam Wineburg, o Peter Seixas usam. E eu fiquei com a impressão de que no caso aqui, não sei se é brasileiro, não sei de Brasília, não sei se da professora. A gente tem uma tendência de valorizar o que o Peter Seixas chama de significância histórica e também uma ideia de contextualização. E eu estou pensando. Aqui se essa coisa de trabalhar os conceitos, os termos, as palavras, se é de fato um conhecimento substantivo. Sabe? Que tipo de habilidade histórica trabalhar com conceitos históricos em sala de aula traz. Entender porque é uma coisa que aparece muito em sala. Talvez dá uma olhadinha no Koselleck e talvez outros. Outras pessoas que pensam, além de conhecer muita história, que é mais... falei com o professor B. Graças a Deus, professor, do terceiro ano ele me acolheu também. Então, acho que semana que vem eu vou começar com ele. É basicamente isso. Depois eu vejo minhas anotações, vejo se tem mais alguma coisa muito interessante. Gostei muito também de observar a aula do segundo ano H. Tenho a impressão de que era turma de repetentes, só tinha quatro alunos, três meninos negros, um menino branco. Como eles participaram da aula perguntando aí uma coisa que apareceu

também hoje em duas aulas a ideia da perspectiva histórica. Mas eu tenho que ver em que sentido o Sam fala isso. Ou é o Peter Seixas? Não sei porque ela falou mais de uma vez assim. Por que o foco na Europa? Quando uma aluna tirou uma dúvida? Que século é isso, professora? Só tinham eles como se só tivesse gente na Europa e no norte da África naquele contexto. Aí a professora falou não. Tem milhares de outros povos e tal, mas nosso foco é esse. E também nessa turma do segundo ano H, que foi o Luiz, quando ela tava falando da escravização atlântica do comércio, né? De pessoas escravizadas. O. O Luiz perguntou e os brasileiros? Aí ela falou Não, não tem brasileiros agora ainda. A gente tá em formação. Ele tá sendo, ele tá nascendo. Aí ela falou: Nós agora somos portugueses. E sendo que ela tava falando, sendo que a turma era 75% negra. Mas a perspectiva, né? Não sei. Ver isso com mais calma.

16 de setembro de 2021

Ixi, hoje eu esqueci de fazer a gravação. Assim que eu sair da escola. Acho que já tô me ambientando. Já tô acostumando. Aí não tem tanta. Mas hoje [00:00:10] o PM me mandou levantar na hora da apresentação da turma, porque eu estava de camiseta branca. Achou que eu fosse aluno. Foi bem constrangedor para mim e para ele, mas tudo bem. A aula foi bem legal. Eu quero, na verdade. Fui chamada para dar aula sobre o Iluminismo, mas eu quero, na verdade, pensar essa coisa do conceito meio conceito histórico como uma coisa entre os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem. Tentar pensar. Isso porque aparece muito nas aulas de história. E hoje eu pensei bastante nisso. Ai também, na hora de a professora terminar a aula um pouquinho antes, falou que ia conversar com os alunos. E aí, nesse momento, ela começou a conversar sobre redes sociais e explicou para um aluno como é que funcionava a bolha, que ele não via tudo no Twitter, que ele via de acordo com as coisas que ele segue. E aí os alunos ficaram mostrando as páginas que eles curtem. Mostraram a Jade Picon os sites de fofoca, basicamente isso.

20 de setembro de 2021

Então primeiro dia de observação do professor B. Ele tem 39 anos. Hoje é dia 20 de setembro. Eu assisti duas turmas, duas aulas duplas do primeiro ano e uma aula dupla do terceiro ano. É uma dinâmica de que praticamente o primeiro horário eles ficam copiando do quadro o esquema e depois ele explica. Assim é muito rápido. Eu achei sem relacionar muitas coisas. Fiquei pensando se não há uma dificuldade de se montar um enredo nas aulas de história, sabe? Uma dificuldade ele deu Segunda Guerra Mundial em uma aula, não citou o Holocausto no desenvolvimento da guerra. E aí depois eu acho que ele vai escolher uns temas. Só que eu pensei se esses temas não refletem uma dificuldade de botar as coisas em um enredo com relações de causa e consequência, São relações de causa e consequência muito pontuais, muito pontuais. Eu fiquei meio impressionada, na verdade. Mas ainda tenho que observar de novo e ver assim. Sabe qual é a estratégia didática dele mesmo? Usa muitos mapas também, fala muito rápido. Eu não diria nem que é uma história factual. É uma característica. Ai, não sei. No primeiro ano foi muito características dos árabes e dos islâmicos, na verdade. E no terceiro, uma história factual, mesmo mais pesada, da Segunda Guerra, sabe? Uma das maiores

perguntas ali do século XX. Porque que o nazismo ocorreu, né? Por que ele teve tantos adeptos? Não apareceu assim. É uma história meio militar, apesar do professor fazer várias em vários momentos, comentários contra a guerra e tudo mais sobre a violência da guerra. É isso. A primeira impressão que eu fiquei, na verdade. Mas amanhã eu vou assistir mais.

21 de setembro de 2021

Segundo dia de observação da aula do professor B. Também de novo tive aula no primeiro e terceiro ano. Terceiro ano, a aula dele sobre a Segunda Guerra Mundial. Meio muito militar, pouco cultural. Achei muito pouco explicativo. Assim. Por que as coisas aconteceram? Mas a aula no primeiro ano acho que era o primeiro ano. F. foi bem legal. Ele estava falando sobre a Idade Média, sobre islamismo e Bizâncio, e aí algumas meninas começaram. Ele falou O que vem à cabeça de vocês quando vocês pensam em islâmicos? Aí a menina falou do jibab, do véu. Aí o professor ainda falou a burca. Ela falou: "não, acho que burca, nem sei se é islâmico". Achei ótimo, porque assim ela depois falou que segue algumas meninas influenciadoras do TikTok que explicam o véu, as coisas. Então assim, ela achou que burca era uma coisa tão, tão agressiva que ela não associou ao islamismo. Ela achou até que era de outra religião, né? Por causa do contato que ela tem com meninas tiktokers, vou até procurar ela no Instagram. Eu não tenho TikTok, mas foi bem legal. E a outra menina também, na mesma hora, começou a instigar o professor sobre as mulheres na Idade Média, que isso é uma coisa que eu percebi, né? Até agora nenhuma mulher apareceu em sala. Nenhuma. E. Aí fica essa questão. Eu pensei em fazer um questionário para os estudantes, só que eu não sei se eu posso, se eu tenho autorização para isso.

27 de setembro de 2024

Então tô gravando atrasado. Ontem eu esqueci de gravar saindo da aula. Assisti aula no dia 27 do nove professora A. Turma do segundo ano. Como sempre. Ela fez uma escolha didática que eu achei interessante. Achei que ela aplicou muito bem no primeiro dia, no segundo horário, mas no terceiro, muito. A metade da turma dormiu. Ela contou a história do Romeu e Julieta, né? Acho que a professora tem uma boa leitura da obra, sabe todos os personagens. E por meio dessa explicação que eu acho que se estendeu um pouco. Ela começou a desenvolver os conceitos de monarquia absoluta e sociedade estamental. Mas o gancho com a obra foi principalmente monarquia absoluta e o papel do Frei Lorenzo na resolução dos conflitos entre as duas famílias. Talvez nobiliárquico isso, né? E a fraqueza da Igreja para resolver certas questões? E o rei aparecendo aí como uma figura que deveria ter sido consultada anteriormente? Acho que basicamente é isso. Tô cansada já. Essa semana me deu uma canseira.

28 de setembro de 2021

Eu to voltando aqui do CED 3. Fiz a observação hoje com o B. com turmas do primeiro e do segundo, primeiro e terceiro ano. As do terceiro foram mais legais. Apareceu mais coisas para eu discutir. Mas assim continuo achando um pouquinho que é uma [00:00:23] salada de fatos. E teve uma coisa legal do aluno com livro didático que problematizou lá, uma fala dele sobre os soldados africanos. Meu Deus do céu! Os soldados africanos na Segunda Guerra, né? Aí tinha um texto, um livro didático falando que era um que eles foram muito maltratados, foram desvalorizados, foram mais mortos e tudo mais. E achei interessante que era o único menino que estava com livro didático. [00:01:07]. Os professores não ficam com livro didático não É que eu pensei que você não tá ocorrendo [00:01:13] uma? Um efeito ali do PowerPoint, do uso de plataformas no ensino de história, aproximando o ensino de história, quase um gabinete de curiosidades das redes digitais, apesar delas virtuais, apesar delas não aparecerem em sala. Mas é uma coisa meio sem narrativa, sem algo que costure os eventos, sem um enredo, né? Não sei. Essa é a impressão. [00:01:41]

5 de outubro de 2021

Outra coisa também que eu achei e que eu achei assim que merece destaque, que eu acho que o professor prepara bem as aulas assim, no sentido de antecipar alguns problemas. Então, por exemplo, ele faz exercício e geralmente ele antes do aluno fazer o exercício, ele aborda bem assim os detalhes do que pode vir a aparecer. Então eu acho que é sinal de um planejamento. Assim ele vê de fato os vídeos que ele seleciona, ele faz ali uma curadoria atenta, sabe? Fiquei com essa impressão. E também às vezes, por assistir. O filme várias vezes ao longo das aulas, ele também já vai incorporando nas suas narrativas.

6 de outubro de 2021

Último dia, eu acho que vou observar a aula do professor B. hoje. [00:00:06] Foi bem legal, uma parte do terceiro ano sobre Guerra Fria e parece que tem alguns conteúdos que essas discussões aparecem mais. E aí é. O conteúdo da Guerra Fria, então parece que dá caldo para muita teoria da conspiração, espionagem. Aí primeiro o aluno veio perguntado se era armado a chegada do homem à lua, assim, de uma forma meio implícita, adotada no caderno. E depois o professor deu a aula de Guerra Fria ali, configuração bem política e tudo mais. E. Na hora de. Depois, falar dos movimentos sociais. Tinha o movimento Feminista, né? E aí o professor tava explicando. Da luta por legislação. Deu como exemplo a desigualdade no parlamento brasileiro aí um aluno começou a questionar. Ele falou né, Porque? Por que que a gente vota mais em homem, né? 50%, 51% da população é feminina, né? Aí o aluno começou lá com uma teoria, teoria não, ele cita a Bíblia que a mulher edifica o lar. Então, se a mulher cuidar do lar, o homem vai ser um melhor político e que a mulher é impressionante, que ela organiza tudo. Tudo, coloca os homens no eixo. A professora ainda perguntou então por que que ela não coloca a nação no eixo? O país, seu estado. Seu bairro. Sua cidade? Aí menina, começou uma discussão. A outra menina mandando a colega do lado dele cuspir na garrafinha dele. E

aí, ele... Ele falou dessa história de um vídeo que ela viu de um rapaz. Usou esse termo rapaz. Um rapaz que falava: Por que as feministas não queriam que os homens tomassem pílula?

Então vou ter que pesquisar esse vídeo. E outra coisa também que ele falou é que é óbvio que o feminismo é o oposto do machismo. E o professor tentou explicar assim, mas como essa coisa desses falsos paralelismos? Como eles são assim? Acho que um pouco uma consequência das redes sociais, mas de uma forma meio grave. E no primeiro ano achei uma coisa que eu achei legal. Duas coisas achei legal. Primeiro, o vídeo que ele pegou, o vídeo do Boulos, que é o autor de livro didático. Então essas narrativas do livro didático, dando uma modernizada, tem uma estrutura meio livro didático por temas, com imagens que a gente associa ao livro didático, configurações políticas, sociais, religiosas. Achei isso legal, né? E. É outra coisa que eu achei legal.

7 de outubro de 2021

Hoje é o último dia de observação da professora A. Ela estava visivelmente cansada. Assim que é outubro. Muita seca, máscara, calor horroroso, queimada e até um pouco de bronquite. Mas ela. Ela montou um projeto que se chama Fofocas Monárquicas, que os alunos vão ter que fazer fofocas monárquicas. Ela fez o personagem. Eu vi ela falando da Rainha Maria, não sei se é Maria louca, o rei José, Isabel de Castela, Fernando de Aragão, Henrique VIII. Umas personalidades. Monárquicas. E os alunos vão ter que fazer de 3 a 4, cinco posts contando fofocas. [00:00:58] Monárquicas. E acho que essa ideia veio de um dia que eu estava até assistindo aula. Pensei isso agora, um dia, até que eu estava assistindo aula. Ela perguntou o que a turma via nas redes. E aí as meninas falaram fofoca de famosos e eu acho que ela teve essa ideia a partir daí. Então eu quero ver esse projeto. Eu marquei de entrevistar ela quarta-feira. Eu quero ver esse projeto, pedir para ela me passar as páginas no Instagram, lembrar de dar print e tudo e ver o que sai de bom. E depois também teve outras aulas, né? Mas aí. Teve muita correção de exercícios e uma das coisas que eu fiquei com muita impressão é que. É uma impressão que eu também tenho em sala de aula. Esses exercícios eles nunca contextualizam. Na verdade. Uma discussão de certas explicações na história, como por exemplo, as revoluções burguesas são revolucionárias ou não foram revolucionárias. Eles jogam um texto assim, que estão inseridos dentro de um debate supercomplexo da A historiografia é parecida o menino apertar a bolinha. Então assim, pensei em talvez fazer uma coisa que o cinema faz e que eles querem com essas questões, sabe? É ver direitinho o gabarito, as coisas. E também na última aula, os meninos pediram muito para a prof falar sobre a verdadeira história da Branca de Neve e eu fiquei muito curiosa. Ela contou a versão. Mas eu fiquei muito curiosa para saber da onde ela tirou isso, se é uma coisa mais da historiografia. De Robert Darnton, O Grande Massacre dos Gatos ou Jean Dumont. Entendeu? Fiquei pensando se tem graça de ver resultado. Então quero ver se ainda vou perguntar isso nas entrevistas. Mas eu encerro hoje e já tive contato com prof. De Ceilândia. Então eu vou lá na Ceilândia semana que vem. Espero ser bem acolhida na escola.

6 de outubro de 2021_02

Hoje eu assisti a aula do B. sobre Guerra Fria e sobre sociedades e reinos africanos do primeiro, do terceiro mundo, do primeiro. [00:00:15] E eu fiquei aí tentando me animar. Na verdade, depois da aula de seminário. Depois daquela participação da Cleidianne achando que minha pesquisa tá muito confusa e tentando aproximar certas coisas, tentando achar um eixo e muito na dúvida se eu faço ou não o questionário.

Para os estudantes, se eu ainda vou para essa coisa da desinformação online ou seu foco mesmo nas práticas dos professores, o que aproxima é refletir a partir disso. Então, ainda não sei. Não sei se tem que ir. Mas a aula foi bem legal assim. A aula de Guerra Fria parece muita coisa de tempo presente. Afeganistão, né? O que me fez ver uma hipótese de que talvez, né? O. Barulho estranho. O que talvez é essa relação com o presente se dê de forma variada, não só de acordo com o conteúdo, mas também de acordo com a distância no passado. [00:01:26] Então, se às vezes essa relação com o presente não é que parece até meio óbvio? Se dá em sociedades muito antigas, por meio de um utensílio imagem mental, uma coisa mais no campo das ideias, dos conceitos, das formas, da forma de pensar. E no caso da história mais presente e geralmente, consequências bem políticas, né? Na verdade. Então eu fiquei com essa questão na cabeça e a ideia que eu tive hoje é se eu faço ou não um questionário para os alunos, sabe? Ai, não sei, é muito difícil. A aula de seminário me desanimou assim, de uma forma que eu não esperava.

Observação CEM 12 – Ceilândia

13/14 de outubro de 2021

Eu esqueci ontem de fazer a gravação, mas eu comecei a observação com o professor C. em Ceilândia ontem. Foi muito estressante porque a Estrutural fica fechada. Demorei muito tempo para chegar na escola. Cheguei lá. A escola é super organizada, o coordenador acho que é Luciano. Ele foi muito gentil, me levou lá na aula do professor. Então hoje eu já tô no segundo dia de observação dessa aula aí. O que mais me marcou nessas observações dessa semana em Ceilândia foi o silêncio da turma. O professor chega e não fala nem bom dia. Como vocês estão? Ele passa um exercício de oito questões sobre a crise de 29 no quadro, distribui, o livro e fala que a atividade é a leitura da página 78 a 83, e depois resolver o questionário, que é essa a introdução do tema que ele vai dar semana que vem. O professor é supersimpático, assim, bem sereno, muito calmo, vozeirão. Mas eu fiquei muito impressionado com a falta de energia assim na sala. Em algumas turmas ele explicou talvez a crise em sei lá três minutos. A prosperidade econômica dos Estados Unidos depois da Primeira Guerra. Uma coisinha da década de 20. Mas ele explicou o funcionamento da Bolsa. Especulação? Nada disso. E vamos ver semana que vem. Mas se fossem todas as aulas, eu não vou observar 48 horas com ele não, porque não tem cabimento. Se ele fizer isso, toda a aula O que é mais impressionante eu achei.

Como? Como a interação com os alunos é muito reduzida? As aulas são iguais. Ou seja, nada acontece. Eu fiquei encucada porque é que os alunos ficam tão quietos fazendo exercício? Tudo bem que a turma tá reduzida, mas tinha umas turmas que não estavam tão reduzidas. E aí eu fiquei pensando também se não faz muita diferença ser homem nessas horas. Sabe uma autoridade masculina ali? Ele manda o povo fazer exercício, ele é um homem negro de 34 anos. Entrou no mesmo concurso que eu e em 2014. Vamos ver semana que vem. Espero que seja um pouquinho mais dinâmico. Eu levei até livro para ler porque nada acontece mesmo.

25 de outubro de 2021

Hoje eu assisti a aula mais uma aula do Professor C. Foi uma aula sobre fascismo. Achei superinteressante assim. Né? As práticas discursivas narrativas dele. Ou seja, como é que ele explica como é que ele faz relação entre as coisas? Mas assim, a aula bem quieta, pouca gente. PowerPoint branco com letra preta. Nenhuma imagem. Mas ele citou dois historiadores, né? Citou o Tratado de Latrão. Não é recurso a fonte, nem sei explicar isso. E fez várias relações ali. Achei legal de causas e consequências sobre a escalada da pobreza e da crise social e a ascensão do nazismo. É uma relação bem clássica, assim também de causa e consequência, mas apareceu muito claro na fala dele. E quando ele falou, também não [00:01:13] sei se foi do Ministério da Propaganda do Goebbels, ele citou as fake news, que são essas mentiras repetidas que as pessoas perdem a criticidade e acreditam. Tá no meu caderno direitinho, tem que olhar outra vez. A impressão que eu fiquei. Ele cita muitos personagens masculinos. Hitler, Mussolini. Hindenburg e tudo mais. Mas ele citou a Rosa Luxemburgo. Aí eu vou dar uma pesquisada e dois historiadores que eu não conheço muito, na verdade. Robert Paxton sobre o fascismo e Henri Michele, francês. Ele falou Ah, tá, é isso. Mas a aula, pelo menos, foi um pouquinho mais diferente. Ele falou mais. Então, achei importante. Mas me dá muito sono. A aula dele no terceiro ano me dá uma depressão, aquela falta de energia. Mas vamos ver. Parece que vai voltar a presencial total. É basicamente isso. Não muita animação hoje não.

27 de outubro de 2021

Hoje assisti mais uma aula do professor C. Foi também sobre fascismo. Ele falou bastante. E agora consegui sacar um pouquinho ele um pouquinho mais. Assim, eu acho que ele é mais o tipo de prof. mais pegada ao texto escrito, entendeu? A literatura? Ele é menos visual, mas ele faz reflexões assim, muito profundas com os estudantes. Eu fiquei doida para ver a aula de Segunda Guerra Mundial porque tem tanta referência de imagem de filme. E eu fiquei imaginando. Se ele não usa na aula de Segunda Guerra Mundial. De fato, não é um recurso assim ao qual ele usa nessa última aula Ali, os alunos eram um pouquinho mais participativos. Então ele fez várias perguntas sobre fascismo, democracia, individualismo, ideia de [00:01:03] grupo. Então eu acho que ele interpretou muito fascismo de uma. Do ponto de vista do. Da

força desse coletivo e que para se tornar coletivo, diminuir o diferente, né? Diminui, não mata, né? Mata, oprime, persegue, diminui. E eu acho que ele conseguiu ali tocar os alunos. Eu me lembrei muito de A Onda, né? Mas ele não. Então, assim, ele foi para uma chave mais de tentar entender o que é esse fascismo, como é que ele pode ser atualizado. Se ele pode ser atualizado? Achei bem. Bem legal assim. Eu tava meio desanimada no começo, mas depois assim. A última aula foi bem interessante porque os alunos participaram mais. O terceiro ano tá muito apagado. As turmas estão muito vazias, é isso.

27 de outubro de 2021_2

Só para retomar e pensando que eu fiquei achando que ele para dar materialidade algumas coisas da história, tipo a perseguição aos judeus. Essa ideia de grupo, ele recorre à literatura. Entendeu aí a questão do grupo. Ele pegou o texto do Orwell do abate do elefante na Birmânia [00:00:23] e no caso do grupo, ele pegou um texto que eu não conheço, do Bertold Brecht sobre como o comerciante começa a tratar mal a judia que comprava no seu estabelecimento. Vou até pesquisar isso hoje para dar uma lida. Então, assim, os que recorrem ao vídeo as coisas, né? Ele recorre à literatura. Então ficou uma aula bastante oral. Mas assim bem profunda.

Observação CEM 412 – Samambaia

26 de outubro de 2021

Hoje eu comecei a observação do professor D. em Samambaia. Ah, esqueci de perguntar a idade dele. Acho que ele tem uns 47. Acho que ele me falou 45. Não sei. Vou perguntar de novo. Ele dá aula para os segundos anos. Achei a escola super animada, muito mais animada que a de Ceilândia. Achei ele super hiper conteudista, mas assim mais dinâmico. Acho que ele não tem. Não sei, ele não tem algumas preocupações mais atuais, tipo, fala muito tribo, Descobrimento do Brasil. Mas ele foi um dos primeiros que apresentou certas reflexões assim importantes para a história, do tipo. Isso aqui era como eles entendiam na época, uma ideia de que. Do que? Do que veio a ser o Brasil? Rio. Uma ideia, na verdade, de ter que ver minhas anotações. Ele mostrou uma imagem que é uma pintura. Tem que ver quem é o autor. Ele falou isso aqui. É como as pessoas viam. Sim. Tentou fazer uma reflexão ali de que a história muda de acordo com a época, de acordo com quem está interpretando. Então ele falou isso muito durante a aula. Assim, a visão de Portugal é a visão de Portugal. Como se não fosse uma coisa dada, mas certa. Que mais que eu anotei? Interessante que eu observei de interessante. Ai, ele foi muito simpático comigo, muito preocupado. É a primeira turma bem animada, a segunda mais paradona, a escola bem mais cheia. Basicamente isso. Ele saiu mais cedo, então não observei tanto. Observei o último horário. Ai, ai. Eu fiquei com essa ideia de que essa coisa da multiperspectiva em história, né, que você pode olhar o mesmo evento e ter interpretações que se aproximam ou que se distanciam. Mas fiquei pensando assim se isso foi a coisa que eu

mais pensei hoje, se isso tem que ser dado pelo professor ou se isso tem que acontecer na vida escolar do estudante, quando ele tem vários professores que explicam conteúdos parecidos de formas diferentes. [00:02:38] Eu pensei muito nisso porque o D. para pensar ali na origem do Brasil, ele foi muito pela via da cana de açúcar e da sociedade patriarcal. Ele pegou essa coisa da sociedade patriarcal, do senhor de engenho. A prof A pegou essa coisa da colonização, mas pegou a escravidão, né? Então, assim, eu fiquei pensando isso.